UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Procesos de Aprendizaje.

Trabajo Especial de Grado

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA REEDUCACIÓN LECTORA

Basada en la identificación por parte de los propios participantes de los factores intervinientes en sus dificultades al leer

Presentado por:
Astrid Estanga
Para optar al grado de Especialista en Educación

Asesora:
Norma Odreman.

Caracas, Julio de 2018

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
www.ucab.edu.ve
Telf.: (0212) 407-56-24 Fax: 407-43-52
Estudios de Postgrado

ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO ESPECIAL DE GRADO ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Nosotros, Profesores NORMA ODREMAN TORRES (Asesor) y ADA ECHENIQUE ARGINZONES, designados por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación a los veintitrés días del mes de julio del año dos mil dieciocho, para conocer y evaluar en nuestra condición de jurado del Trabajo Especial de Grado " INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA PARA LA REEDUCACIÓN LECTORA, BASADA EN LA IDENTIFICACIÓN POR PARTE DE LOS PROPIOS PARTICIPANTES DE LOS FACTORES INTERVINIENTES EN SUS DIFICULTADES AL LEER. ", presentado por la ciudadana Estanga Acevedo, Astrid J, C.I. N°. 6854395, para optar al grado de Especialista en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje.

Declaramos que:

Hemos leído el ejemplar del Trabajo Especial de Grado que nos fue entregado con anterioridad por la Dirección del Programa.

Reunidos a los veinticinco días del mes de octubre del año dos mil dieciocho, en la sede de los Estudios de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello, previa lectura y estudio del mencionado trabajo, hemos decidido convocar al estudiante con el fin de responder las preguntas que le formule el jurado. Hechas por nuestra parte las preguntas y aclaratorias correspondientes, se consideró formalizar el siguiente dictamen:

APROBADO

Hemos acordado calificar el Trabajo Especial de Grado con CATORCE (14) puntos.

(Observaciones o declaratoria de recomendación)

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, a los veinticinco días del mes de octubre del año dos mil dieciocho.

Norma Odreman Torres
C.I.: 2740344

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN DE PROGRAMA HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MONTALBAN

Ada Echenique Arginzones
C.I.: 12.730.297

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÒN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÒN
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA REEDUCACIÓN LECTORA

Basada en la identificación por parte de los propios participantes de los factores intervinientes en sus dificultades al leer

Autora: Astrid Estanga
Asesora: Norma Odreman

Fecha: Julio 2018

Resumen

El propósito de este trabajo fue desarrollar una intervención psicopedagógica dirigida a apoyar los procesos de lectura de los alumnos con dificultades en este dominio, en una institución educativa donde se atienden niños con necesidades especiales. La intervención fue diseñada a partir de las descripciones realizadas por los niños participantes sobre las dificultades presentes en el momento de abordar los textos escritos. Para este fin se realizaron entrevistas personales que permitieron a estos alumnos describir los principales problemas que afrontaban cuando leen y los factores intervinientes en estos dificultades. Una vez identificadas y categorizadas estas deficiencias, se procedió a seleccionar el enfoque teórico más apropiado para el tratamiento de este grupo de niños, tomando como base los procesos registrados y la información obtenida en las entrevistas. El programa se focalizó en superar las dificultades lectoras encontradas dentro del grupo y abarcó dos meses de trabajo, con sesiones de 90 minutos a razón de 3 días a la semana. Finalmente se evaluó la eficiencia de este programa en la población intervenida a través del desempeño del grupo en las actividades de reeducación propuestas en el programa de lectura. El análisis de los resultados permitió concluir que es muy importante conocer de las propias voces de los niños cuáles son los problemas que confrontan cuando intentan leer un texto, lo que facilita la selección de un modelo de intervención apropiado y un enfoque teórico que responda a la manera como los niños proceden cuando realizan esta actividad del lenguaje.

Descriptores: Dificultades en la lectura/Programas de Intervención lectora/Estrategias de reeducación lectora/Integración escolar

Reconocimiento

- A la Universidad Católica Andrés Bello, por enseñarme el valor de la persistencia en el logro de las metas.
- A mi asesora Profesora Norma Odreman, por sus orientaciones, su gran paciencia y por su valiosa ayuda en los momentos donde más lo necesité.
- Al colegio donde se llevó a cabo la investigación, por el apoyo brindado y por su continúa batalla por el logro de la inclusión escolar.

Índice de Contenidos

Página

Capítulo 1: Introducción……..……..... 1

Descripción del Contexto …… 2
Escenario de Trabajo de la Autora ...…… 4
El Rol de la Autora…… 7

Capítulo 2: Estudio del Problema……..…… 11

Enunciado del Problema ……..…… 11
Descripción del Problema……..…… 13
Documentación del Problema……..……..… 15
Análisis de las Causas……..…. 21
Relación del Problema con la Literatura……..... 24
Qué es leer ……. 25
Dificultades en la lectura …… 28
Causas de la dislexia ……. 30
Teorías explicativas de la dislexia …… 34
Otras dificultades asociadas ……. 38
Indicadores de la dislexia …….. 40

Capítulo 3: Anticipación de los Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivo General y Objetivos Específicos……. 44
Resultados Esperados…… 46
Metodología a utilizar……: 48
Grupos o sujetos de estudio……..…….. 51
Métodos de Recolección de Información ……. 52
Medición de Resultados ……. 54

Capítulo 4: Estrategia de Solución……. 58

Discusión y Evaluación de las Soluciones…… 58
Descripción de la Solución Seleccionada……. 68
Diseño de la propuesta ……..…… 71
Objetivos Generales y Específicos …… 73
Descripción de las sesiones de trabajo …… 75
Informe de las Acciones Tomadas…….. 83

Capitulo 5: Resultados……..…… 86
Resultados…….. 86
Discusión……..…… 90

Recomendaciones…….. 97
Difusión…….…… 100

Referencias…….……..…….…… 102

Anexos …… 105

1 Guion de entrevista para identificar dificultades al leer 107
2 Análisis de las entrevistas para determinar los errores al leer 109
3 Concepciones teóricas acerca de las definiciones de lectura 114
4 Guion de entrevista sobre los factores presentes en las dificultades de los alumnos 117
5 Resultados entrevistas a participantes sobre factores intervinientes en la lectura 119
6 Cuadro resumen del programa de Intervención Psicopedagógica 127
7 Trabajo de las dificultades por sesiones 131
8 Cuadro de evaluación de actividades por sesiones 133

Tablas

1 Categorías relacionadas con las deficiencias lectoras presentes en los alumnos …… 22
2 Causas de las deficiencias lectoras presentes en los alumnos 23
3 Conceptos asociados a las categorías……..…… 69
4 Evaluación de las sesiones …… 89

Figuras

1 Organigrama de la Institución …… 4
2 Modelo de Plan de Intervención Psicopedagógica …….. 75

Capítulo I: Introducción

El presente trabajo de investigación parte de una necesidad observada dentro del programa de Integración del plantel donde me desempeño como psicopedagoga, donde he podido evidenciar la ausencia de proyectos alternativos para apoyar el trabajo escolar de los alumnos con diversidad funcional. En razón de esta realidad se procedió a desarrollar un estudio orientado a la creación de un plan de trabajo que respondiera al desarrollo de niños con dificultades en la lectura ya que en la institución esta población solo recibe atención en el aula a través de estrategias generales e insuficientes. El propósito del trabajo es desarrollar un programa de intervención psicopedagógica que permitiera apoyar el proceso lector de estos alumnos.

El programa se diseñó partiendo de descripciones realizadas por los participantes sobre las dificultades presentes en el momento de abordar textos escritos. Para este fin se creó un espacio de trabajo donde, a través de entrevistas personales y diversas actividades lectoras, los alumnos conversaran de forma libre sobre las dificultades que enfrentan cuando abordan un texto escrito. Una vez identificados y categorizados estos procesos se realizó el diseño una intervención psicopedagógica, la cual estuvo orientada a mejorar las dificultades encontradas dentro del grupo.

Finalmente se evaluó el impacto de este programa en la población a través del desempeño del grupo en las actividades de rehabilitación lectora propuestas en el programa.

Descripción del Contexto

La institución en la cual se desarrollará el estudio se encuentra ubicada en el este de la capital del país. Es una escuela de carácter privado, con 56 años de fundada y que abarca los niveles de educación inicial, primaria y media.

Dentro de sus estatutos fundacionales se establecen como objetivos educativos los siguientes:

- Promover la formación de personas conscientes de sus potencialidades, abiertas a la trascendencia y protagonistas de su desarrollo.
- Impulsar una propuesta educativa integral, concibiendo la práctica educativa como el fomento de procesos que abarcan a la persona en todas sus dimensiones.
- Comprometerse como institución con la búsqueda de la excelencia y la implementación de proyectos educativos alternativos que ayuden a la construcción de una sociedad justa, fraterna, democrática y participativa.

El colegio se encuentra ubicado en una zona de clase media de la capital, en donde la mayoría de las familias están constituidas por padres profesionales o trabajadores calificados. El plantel funciona dentro de una gran casa de tres niveles que ha sido ampliada y modificada para cumplir fines educativos, contando actualmente con aulas ventiladas y medianamente espaciosas, laboratorios, salón de computación, dotaciones de pupitres, carteleras, bebederos, una cancha deportiva y una cantina escolar.

Existen 3 aulas de prescolar, 6 aulas de primaria y 10 aulas de bachillerato. Las instalaciones están dotadas del sistema de alarma contra incendios y un sistema de circuito cerrado de televisión.

La institución cuenta además con los servicios de Biblioteca, en donde se observa mayormente libros informativos (textos y enciclopedias) y escasa dotación de libros narrativos y otros géneros para la población infantil y juvenil.

También posee en sus instalaciones oficinas administrativas como la dirección, un departamento de evaluación, un departamento de orientación, coordinaciones por nivel y una coordinación de Integración.

El organigrama de funcionamiento es el siguiente:

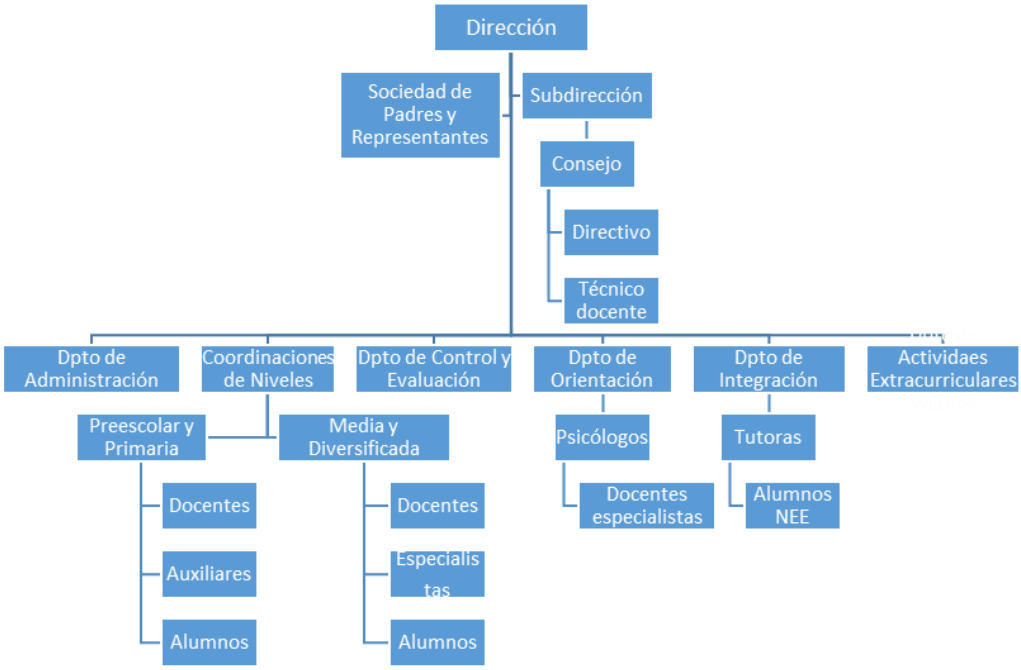

Figura 1: Organigrama de la Institución

Escenario de Trabajo de la Autora

La institución educativa donde se llevará a cabo la investigación, tiene aproximadamente 41 años aplicando un programa de integración orientado a incorporar a niños con necesidades educativas especiales dentro de sus aulas, manteniendo como parte de sus lineamientos de trabajo, la integración obligatoria en los salones de clases de un mínimo de dos niños pertenecientes a esta población, en todos los niveles de atención educativa

que posee el colegio. Esto ha originado la necesidad de crear una instancia de coordinación la cual está encargada de la selección y admisión de los niños, la adecuación de los contenidos académicos, la supervisión de las tutoras de aquellos alumnos que lo requieran, la organización administrativa del departamento, las reuniones con los padres y la capacitación de los docentes.

Del funcionamiento del programa de integración se puede destacar lo siguiente:

Hasta el primer semestre del año 2017, la población de niños con necesidades educativas especiales que manejaba la institución representaba el 16 % de la población estudiantil, es decir se estaba atendiendo un total de 41 niños especiales dentro de una población de 250 alumnos, distribuidos en todos los niveles de educación.

Se estaba trabajando con diversas modalidades y discapacidades dentro de las aulas, encontrándose las siguientes categorías: síndrome de Down, espectro autista, dificultades en el aprendizaje, discapacidad motora, parálisis cerebral, retardo mental moderado y trastornos del desarrollo.

La coordinación que llevaba estas actividades dentro del colegio, asumía su trabajo como un proceso de integración, ya que consideraban que aún no se podía hablar de inclusión, debido a que ni a nivel de infraestructura, ni en las adaptaciones curriculares, ni en la formación docente se habían alcanzados metas inclusivas.

Hasta el año 2017 estaban trabajando 21 tutoras dentro de la institución

bajo la supervisión de la coordinadora.

La metodología de trabajo de esta coordinación abarca las siguientes actividades:

- Realizar un proceso de admisión de alumnos con necesidades educativas especiales. En este proceso de selección, los padres interesados (que son muchos y en donde existe una lista de espera) deben traer todos los informes relacionados a la evaluación y diagnóstico realizados por especialistas.
- Ubicar en un grado según criterios cronológicos, diagnóstico y adaptabilidad del alumno.
- Incorporar apoyo de tutoría, quién se encargará de realizar las adaptaciones curriculares y ayudará a los docentes a realizar acomodaciones dentro del aula para lograr un aprendizaje más significativo. Este apoyo es opcional y no lo requieren todos los alumnos.
- También la coordinación lleva expedientes de cada uno de los alumnos y realiza observaciones en aula. Revisa las adaptaciones de los tutores, establece reuniones con los padres y atiende las visitas de los especialistas externos, quienes en conjunto con el departamento de orientación supervisan las aplicaciones de las recomendaciones dadas para cada caso.

El Rol de la Autora en el presente estudio

Soy graduada como docente especialista en dificultades en el aprendizaje y poseo veinte años de experiencia en el área. Me incorporé al equipo del Programa de Integración como una figura de coordinación que apoyaría en la sistematización de algunos procesos de trabajo. Por otra parte, la función principal de mi labor, era, en conjunto con el departamento de orientación, desarrollar un modelo de inclusión para la escuela, basado en la experiencia recogida en la institución y en los aportes de los diversos actores intervinientes.

El primer acercamiento en el trabajo con niños especiales dentro de una escuela regular, me permitió entender que no existían lineamientos pedagógicos ni jurídicos por parte de los entes educativos estadales y nacionales, sobre los procesos de integración e inclusión. A pesar de que se encuentran decretos y normativas legales que apoyan este trabajo en las escuelas regulares, no hay disposiciones relacionadas a temas como: adaptaciones significativas y no significativas del currículo, prosecución escolar, transición hacia el bachillerato, titulación o grado académico en este nivel y mucho menos recomendaciones a las escuelas de cómo deben responder organizativamente a este reto. En general, cada institución que

decide incorporar este programa a su trabajo pedagógico lo hace bajo su propia concepción de lo que debe ser la inclusión y esta escuela no era la excepción, por lo que los programas que se estaban implementado eran producto de muchos ensayos y errores, de aproximaciones al tema por parte de la dirección o de algunas improvisaciones del equipo.

En este sentido, el equipo de trabajo decidió asumir los lineamientos sobre la inclusión que la Unesco (2009) plantea como retos para la educación regular. Se maneja entonces que la inclusión dentro de las escuelas se justifica y es importante porque:

Educacionalmente, las escuelas necesitan responder a las diferencias individuales.

Socialmente, la inclusión ayuda a la formación de ciudadanía y a la aceptación de la diversidad

Como producto del trabajo en equipo se determinaron los principales obstáculos que este programa ha tenido que enfrentar durante todo este tiempo y se logró que por la vía del consenso se aborde esta problemática. Entre las dificultades más significativas que poseía el programa se encontraron:

- Falta de preparación y capacitación de los docentes regulares en el trabajo con niños con necesidades especiales
- Programas de aprendizajes inapropiados, poco flexibles.
- Inadecuados métodos y estrategias pedagógicas.

- Escasa conciencia sobre la inclusión.
- Inexistencia de planes o actividades de apoyo dirigidos a esta población

Las discusiones entre equipo de docentes, padres y, de alumnos regulares y especiales, permitió además promover acciones conducentes al cambio, que podrían ser resumidas en las siguientes metas:

- Establecimiento de mecanismos bien definidos dentro de los procedimientos de trabajos
- Determinación de roles y responsabilidades de los actores intervinientes en los programas pedagógicos para NNE.
- Difusión y promoción de información relacionada a los programas de inclusión.
- Establecimiento de criterios académicos relacionados a los momentos de transición de esta población: de la introducción a la escuela, del paso de un ciclo a otro: primaria a bachillerato, de la escuela al trabajo, etc.
- Creación de planes alternativos para el apoyo escolar de los alumnos del Programa de Integración, aspecto del cual nace la idea de este trabajo.

Lo anterior ha sido un trabajo gradual que me ha permitido conocer muy de cerca a toda la población con necesidades educativas especiales del plantel.

He tenido la maravillosa oportunidad de compartir con ellos en aula, acceder a informaciones relacionadas con sus expedientes médicos y de especialistas tratantes, conocer a sus admirables familias y poder además determinar con cuáles de estos niños podrían realizarse trabajos alternativos que permitirían comprender mejor sus procesos educativos y apoyarlos de manera más efectiva en su vida escolar.

Es importante señalar que siempre he mostrado preocupación por la manera como se deciden y se implementan los programas de reeducación en algunos dominios como el de lectura. Pocas veces se parte de los problemas que realmente presentan los niños y se procede a desarrollar programas de reeducación que no se corresponden con las deficiencias de cada niño o grupo en particular.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Enunciado del Problema

Un problema visible en el diagnóstico y tratamiento de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje de las áreas de conocimiento fundamentales como es el caso de la lectura, está asociado en primer lugar, a cómo se identifican las causas de las dificultades presentes en los procesos lectores y en segundo lugar, a los procedimientos que se siguen para seleccionar las estrategias y actividades para la intervención. Muchas veces, se opta por un modelo que no se corresponde con la forma de pensar y actuar de estos niños ni con los factores que realmente inciden al momento de enfrentar el texto escrito. Partiendo de esta realidad, este trabajo tuvo como propósito el diseño y ejecución de un programa de intervención de la lectura para niños con dificultades en esta área, cuyo diseño se sustentó en las descripciones realizadas por un grupo de niños con dificultades en el aprendizaje sobre las principales deficiencias presentes cuando leen un texto y de las posibles causales explicativas que este grupo le atribuye a sus problemas.

Se consideró el estudio como de alta pertinencia, porque en la actualidad, muchos niños diagnosticados con Dificultades de Aprendizaje están integrados a aulas regulares. Las instituciones que los acogen en gran

medida se apoyan en las intervenciones psicopedagógicas diseñadas y ejecutadas por especialistas externos que tienen la misión de ayudar a estos alumnos en su desempeño escolar así como de asesorar a los docentes en las adaptaciones curriculares que faciliten la construcción de los conocimientos académicos a esta población. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estos alumnos siguen presentando problemas para obtener logros en las actividades académicas relacionadas con la lectura (Torres, 2003) y se observa que las escuelas no poseen prácticas o experiencias de lectura complementarias que faciliten una mejor integración a estos alumnos.

La idea del estudio estuvo dirigida entonces a crear una alternativa para un diagnóstico más real en el caso de los niños que presentan dificultades de aprendizaje. Se buscó identificar las representaciones mentales asociadas a las fallas que presenta cada niño cuando intenta leer una palabra, una frase o un párrafo. Estos procesos de pensamiento expresados en voz alta por los propios niños, se convirtieron en una guía para entender como favorecer los procesos de aprendizaje de la lectura y promover la transformación de la enseñanza de la lectura en un procedimiento más eficiente y más justo. Por otro lado, los resultados que se obtuvieron podrían convertirse en una herramienta a ser utilizada en las instituciones por los equipos de evaluación y por los docentes que atienden niños considerados con dificultades de aprendizaje.

Descripción del Problema

Los alumnos que presentan problemas en el desarrollo de las habilidades necesarias para alcanzar el dominio de la lectura, representan un alto porcentaje de los estudiantes a escala mundial. En general un alto porcentaje de esta población estudia en escuelas regulares. Los docentes que atienden a estos alumnos, no siempre logran entender como trabajar con este tipo de dificultades y muchas veces, asocian los problemas lectores al retardo pedagógico, a la falta de motivación por la lectura o el poco apoyo en el hogar, así como manifiestan tener poca información sobre la problemática. Por otra parte, los alumnos demuestran bajo rendimiento, rechazo a las estrategias didácticas relacionadas con la lectura y pueden evidenciar conductas hostiles hacia el trabajo escolar. En tal sentido, esta situación ha llevado a que exista la necesidad en las escuelas de una intervención pedagógica continua y apropiada que permita despejar las dudas y dar paso, si es necesario, al diseño de programas sistemáticos de acompañamiento que contribuyan al progreso de los niños que realmente presentan problemas en este dominio del saber.

En el caso de este estudio, la institución educativa donde se desarrolló la investigación incorpora a estudiantes con diversidad funcional a sus aulas regulares y para el momento de la investigación estudiaban ocho alumnos que pertenecían al programa de integración y que estaban diagnosticados

como niños con dificultades en el aprendizaje por un equipo de especialistas externos al colegio.

Estos alumnos estaban cursando tercer y cuarto grado y debido a las características de sus dificultades, ya habían surgido por parte de los docentes ciertas dificultades relacionadas con el trabajo académico y el comportamiento de esta población. Entre las preocupaciones observadas se destacaron las siguientes situaciones:

A. El grupo de niños poseía buenos niveles intelectuales e independencia social, por lo que no tenían asignados tutores y la adaptación de los contenidos académicos y los exámenes, las realizaban los docentes de aula. Esta situación, que sería considerada como una fortaleza, muy por el contrario, estaba generando dificultades, porque las adaptaciones académicas diferenciadas del resto de los compañeros, hacían sentir a estos estudiantes, excluidos de ciertos grupos de trabajo y estaban siendo rechazadas por estos alumnos.
B. Los docentes regulares, en ocasiones no comprendían la naturaleza de la discapacidad de la lectura y tendían a responsabilizar al niño o a los padres por los problemas en la decodificación y comprensión de palabras y frases, el ritmo lento de trabajo y las dificultades en la realización de las pruebas de evaluación del grado.
C. Era especialmente notorio, de que a pesar de existir un programa de integración, no existía dentro de la institución, espacios de trabajo ni

actividades complementarias que estimularan los procesos lectores de estos alumnos. Los niños con dificultades en el aprendizaje, se encontraban participando de las mismas estrategias lectoras que sus compañeros regulares y no recibían ningún apoyo extraescolar en esta área.

D. De igual forma, por aspectos que no estaban clarificados, la mayoría de los alumnos de este grupo estaban empezando a manifestar conductas disruptivas y problemas de comportamiento en el aula, junto con actitudes de rechazo abierto hacia las actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

Con base a lo anterior, este estudio se propuso acercarse a este grupo y ofrecerle un espacio de trabajo donde se pudiera hablar libremente sobre sus dificultades lectoras y en el cual se permitiera tener el tiempo para reflexionar sobre cada aspecto del proceso lector donde existiesen problemas. Esto con la idea de entender mejor las causas de los déficits lectores presentes en los participantes.

Documentación del problema

Para obtener evidencias del problema dentro del escenario de trabajo, se decidió recabar información sobre las dificultades en la lectura más frecuentes en estos alumnos partiendo de tres ángulos: en primer lugar se

realizaron entrevistas para obtener la perspectiva de las docentes sobre el desempeño lector de estos niños, en segundo lugar se realizaron observaciones en el aula para entender cuáles eran las estrategias de trabajo relacionadas con la lectura utilizadas con más frecuencia y como podían estar influyendo en los problemas lectores de estos alumnos y en tercer lugar se llevaron a cabo entrevistas a los alumnos para entender cuáles eran según sus puntos de vista los errores más frecuentes al momento de abordar un texto escrito.

Con relación a las entrevistas con los docentes, los comentarios sobre los problemas lectores que presentaban sus alumnos con dificultades en el aprendizaje pueden ser resumidos en las siguientes afirmaciones:

- La dificultad más evidente en estos estudiantes es la constante confusión de las letras, la presencia de errores en su producción escrita y el ritmo lento al leer.
- Estos niños demuestran rechazo a las actividades relacionadas a la lectura y presentan bajo rendimiento en los contenidos académicos relacionados con el lenguaje escrito.
- Sus dictados y escrituras espontáneas se revelan incompletas, llenas de errores y realizadas con dificultad, observándose dispersión durante su ejecución.
- Los textos del grado correspondiente representan niveles elevados de lecturas para estos niños.
- Manifiestan que es no es posible suministrarles a estos alumnos

atención más individualizada dentro del aula, ya que en estos momentos se le están realizando adaptaciones del contenido a los programas de estudio junto con informes a la coordinación de Integración sobre los avances y dificultades de estos estudiantes.

De lo expuesto anteriormente, se evidencia la necesidad de intervenir y apoyar el trabajo con la lectura en las aulas de clases, ya que al no comprender o abordar estas dificultades de manera apropiada se corre el riesgo de caer en una espiral de fracasos continuados. Esto coincide con un estudio cualitativo realizado por Arreola Díaz (2009) realizado en México con 35 docentes de primaria a las cuales se les consultó sobre el manejo de niños con dificultades en el aprendizaje, específicamente con dislexia, dentro de sus salones. En esta investigación se concluyó que “los docentes reciben muy poca información, apoyo didáctico y de planeación para poder atender o ayudar a niños y niñas que se encuentren en el área de educación básica, específicamente primaria, que presenten algún problema de dislexia” (Arreola, 2009, p 2), También manifiestan que no poseen condiciones necesarias que ayuden a la atención efectiva, ya que poseen aulas superpobladas y poco tiempo para dar atención individual, en especial cuando tienen dudas o dificultad para entender el tema que se esté tratando en el momento. Finalmente, el estudio concluye que los docentes no cuenta con “estrategias, didácticas, planeación, tiempo, materiales, espacios y capacitación” para apoyar a estudiantes con necesidades de aprendizaje, por lo que prefieren referirlos a escuelas especiales. De lo anterior se concluye

que se hace imperativo un espacio de trabajo lector dentro de la programación escolar para ayudar a estos niños a superar sus dificultades.

Con relación a las estrategias que se observaron el aula utilizadas por los docentes en la enseñanza de la lectura, se evidencia *el uso preferente del pizarrón y de las actividades de lápiz y papel* para trabajar los contenidos de lenguaje. De igual forma se destacaron las siguientes situaciones dentro del salón de clases:

- Las anotaciones realizadas en la pizarra son efectuadas de manera rápida por parte del docente, ya que en general están dirigidas a los alumnos regulares, por lo que los alumnos con dificultades en el aprendizaje no prestan atención a las palabras escritas por el docente ni al contexto alfabetizado del aula.
- Las lecturas que se efectúan en el aula son realizadas de manera individual por los alumnos. El docente no modela procesos lectores frente a sus estudiantes ni existe lectura coral que ayude a los niños a sentir confianza en su ejecución lectora.
- Se observa también un abundante uso de actividades como el dictado y la realización de cuestionarios del libro de texto. Estos se hacen individualmente y cada alumno debe leer sus respuestas. En estos casos, los alumnos con dificultades en la lectura se muestran lentos, rezagados y poco participativos.
- En general en el aula la lectura está asociada a actividades escolares y pocas veces se vincula al disfrute.

- Las adaptaciones curriculares realizadas por las docentes para estos alumnos, se llevan a cabo a través de estrategias basadas en apoyo visual tales como mapas mentales, fichas e infografías del contenido, lo que evidencia que dentro del aula no se está suministrando a la población que presenta problemas para leer ningún tipo de estrategias de trabajo lector.

Lo anterior permite inferir que las actividades utilizadas comúnmente en el aula no están estimulando los procesos lectores de estos alumnos especiales. En la actualidad, las investigaciones han evidenciado la importancia de una enseñanza que ofrezca amplias oportunidades para la lectura a los niños, atribuyendo un papel relevante a determinadas prácticas pedagógicas dentro del aula, tales como el modelamiento lector por parte del docente, la realización de lecturas en voz alta, la lectura compartida y las actividades de lectura guiada, el desarrollo de significativas destrezas lectoras en los alumnos (Swartz, 2010).

La importancia del manejo de estrategias lectoras por parte de los docentes para el buen desempeño lector de su grupo, fue demostrada en un estudio diseñado por un equipo académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Villalón, Lobos y Cox, 2009), el cual consistió en la implementación de un programa denominado Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática (AILEM), aplicado en el año 2007, en dos escuelas básicas municipales que atienden niños de escasos recursos, por un período de cuatro años. El objetivo del estudio consistió en

determinar el impacto de este programa y para esto se establecieron grupos controles y experimentales en cada salón de clases. Un aspecto importante del estudio es que su implementación se llevó a cabo una vez completado el proceso de capacitación de los equipos docentes, actividad realizada durante el primer año del programa. Para esta investigación se evaluó, al inicio y al término del año escolar, el rendimiento en lectura y escritura de los estudiantes de 1º a 4º grado y los resultados mostraron un efecto positivo muy significativo en el incremento del rendimiento lector en el grupo experimental en comparación con el grupo control así como se evidenció en la población participante, una disminución progresiva de los niños ubicados en el nivel insuficiente de lectura. El estudio concluye con el establecimiento de una relación causal entre la calidad de la enseñanza lectora impartida por los profesores y los resultados de los alumnos en esta área.

Por otra parte, en el aula no se observó el uso de actividades que posean características recomendadas para el aprendizaje efectivo de los estudiantes con problemas de lectura o dislexia, tales como que el abordaje explícito, directo, acumulativo, intensivo y centrado en la estructura del lenguaje (Byrd Rawson, 1986). Según Byrd, (1986) es muy importante que a los disléxicos se les enseñe con un método sistemático y explícito que involucre al mismo tiempo varios sentidos. Recomienda, además, que a los estudiantes con dislexia se les suministre una gran cantidad de práctica estructurada e inmediata retroalimentación correctiva, para poder desarrollar habilidades de reconocimiento automático de palabras. De igual forma, la

autora aconseja que todos los programas y técnicas específicas para remediar las dificultades de lectura deben ser integradas en un contexto significativo donde el alumno frecuentemente maneje destrezas comunicativas, orales y escritas. Todo lo anterior demuestra la necesidad de crear planes alternativos contentivos de estrategias lectoras que apoyen el trabajo del docente

Análisis de las Causas

Luego de haber recabado la información anterior se procedió a realizar las entrevistas a los niños para así poder entender cuáles eran, según sus propios puntos de vistas, las causas de que ellos presentaran deficiente desempeño lector. Esta indagación permitió conocer que pensaban los participantes sobre cuáles eran las principales dificultades que no le permitían leer bien.

La información se recogió en entrevistas individuales (ver anexo 1) que implicaron leer e identificar los errores que cada uno cometía cuando estaba frente al texto. El procesamiento de la información se llevó a cabo en dos fases, con dos objetivos diferentes. En la primera se buscó identificar y categorizar las dificultades presentes en las lecturas de estos niños y en la segunda se buscó determinar la frecuencia e importancia de estas categorías explicativas sobre el deficiente desempeño lector de los participantes.

Con relación a la primera fase de procesamiento, se realizó un análisis de la información recabada (ver anexo 2) que permitió identificar las dificultades más importantes dentro de los procesos lectores de los niños. Con esta información se construyeron las categorías explicativas relacionadas con las deficiencias lectoras presentes en los alumnos. El resultado de esta categorización se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Tabla 1: Categorías relacionadas con las deficiencias lectoras presentes en los alumnos

Categorías	Interpretación
Nivel de dificultad del texto	Los textos asignados al grado se consideran muy complejos para el dominio lector del niño.
Vocabulario academic	Se le dificulta leer palabras técnicas o vocabulario complejo.
Reconocimiento de palabras	No son capaces de leer de forma rápida palabras pertenecientes al vocabulario visual de su grado
Presencia de errores al leer	Se observan omisiones, agregados y sustituciones de letras y silabas en su lectura.
No comprende lo leído	Se les dificulta dar sentido a lo que leen
Poco tiempo para poder leer	El tiempo de lectura es mucho más largo que el de su grupo
Falta de interés por la lectura	No existe motivación hacia las actividades que están relacionadas con textos escritos
Confusión de los sonidos de las letras	Se les dificulta recordar el sonido asociado a la letra. Confunden letras con sonidos semejantes
Ritmo lector lento	No logran leer de forma fluida, necesitando deletrear o alargar los sonidos.

Fuente: Entrevistas individuales realizadas a los niños

En cuanto a la fase dos del procesamiento y con el fin de jerarquizar las causas que originan el problema, se acudió al uso del diagrama de Pareto, ya que esta metodología permitió la distribución de los datos según el orden de prioridades, atendiendo a criterios como frecuencia e importancia.

Esta metodología es definida por Thompson (1994) como:

> Una gráfica en donde se organizan diversas clasificaciones de datos por orden descendente, de izquierda a derecha por medio de barras sencillas después de haber reunido los datos para calificar las causas. De modo que se pueda asignar un orden de prioridades (p. 34).

Para llevar a cabo la aplicación de esta técnica se hizo necesario la implementación de una serie de pasos, los cuales son enumerados a continuación:

1. Reunir datos, utilizando cualquier instrumento de investigación: lista de chequeo, entrevistas, encuestas, etc.
2. Ordenar los datos de la mayor categoría a la menor
3. Totalizar los datos para todas las categorías
4. De izquierda a derecha trazar las barras para cada categoría en orden descendente.
5. Analizar la gráfica para determinar los focos vitales.

Partiendo de los datos se calculó la frecuencia con la cual estos eventos aparecen en los actos lectores de los niños, con el objetivo de determinar las causas más importantes que están interviniendo en las dificultades Para esto se utilizaron los diferentes registros de las entrevistas, tales como transcripciones, actividades con hojas y papel y anotaciones de las observaciones. Se procedió entonces a ordenar las categorías de mayor a menor y a sumar los indicadores de cada categoría. Los resultados se representan en la siguiente tabla:

Tabla 2: Causas de las deficiencias lectoras presentes en los alumnos

Categoria	Causas	Frecuencia
Confusión de los sonidos de las letras	Se les dificulta recordar el sonido asociado a la letra. Confunden letras con sonidos semejantes	21
Presencia de errores al leer	Se observan omisiones, agregados y sustituciones de letras y silabas en su lectura.	19
Ritmo lector lento	No logran leer de forma fluida, necesitando deletrear o alargar los sonidos.	17
Reconocimiento de palabras	No son capaces de leer de forma rápida palabras pertenecientes al vocabulario visual de u grados	15
Poco tiempo para poder leer	El tiempo de lectura es mucho más largo que el de su grupo	13
No comprende lo leído	Se les dificulta dar sentido a lo que leen	11
Nivel de dificultad del texto	Los textos asignados al grado se consideran muy complejos para el dominio lector del niño.	9
Vocabulario académico	Se le dificulta leer palabras técnicas o vocabulario complejo.	5
Falta de interés por la lectura	No existe motivación hacia las actividades que están relacionadas con textos escritos	3
Total		113

En base a la información recabada se puede afirmar que los factores que mayor incidencia tienen en el deficiente desempeño lector de estos alumnos pueden resumirse en tres grandes grupos: i) confusión en los sonidos de las letra lo cual genera errores en la lectura y un ritmo lento lector, ii) dificultad en el reconocimiento de las palabras, familiares y académicas que amerita mayor tiempo de lectura, iii) dificultad en el manejo de textos asignados para su grado y problemas en la comprensión lectora provenientes de las dificultades anteriores.

Relación del problema con la literatura

Para este momento del trabajo, se consideró importante realizar la revisión de la literatura, con tres temas que podrían proporcionar una base necesaria para entender las fallas en la lectura encontradas en los alumnos. En este sentido se buscó información que permitiera responder qué es la lectura, qué son las dificultades en esta área del conocimiento y las teorías más importantes que explican estos déficits.

¿Qué es leer?

A pesar de no existir una respuesta única a esta interrogante, se ha buscado responder esta pregunta siguiendo bases epistemológicas muy diversas.

En la actualidad, acerca de este tema existe una dicotomía entre las concepciones con énfasis en los procesos decodificadores y aquellas que privilegian los procesos de interpretación y comprensión.

En la primera, “la lectura es asumida como un proceso de extraer y construir significado a partir de una serie de símbolos gráficos aceptados convencionalmente” (Snow y Poliselli, 2003, p.1). Implica según esta visión, la activación de procesos denominados inferiores y superiores para llegar a la comprensión, entendiéndose como procesos de niveles inferiores aquellos relacionados con el reconocimiento y la conversión de los símbolos gráficos (conversión grafema-fonema) y la adquisición de algunos procesos de automatización que permiten acceder al significado de las palabras. A su

vez, los procesos superiores, implican la utilización de elementos de comprensión e interpretación que permiten construir el significado global del texto leído.

La lectura, es concebida en este enfoque como un proceso conformado por etapas o fases que se comportan de manera secuencial o simultánea. Y en este sentido se planifica la alfabetización partiendo de métodos sintéticos, analíticos o eclécticos (o ascendentes y descendentes) los cuales son los que orientan el plan de enseñanza. Lo anterior origina, un abordaje fragmentado que no permite entender la lectura como un acto social y contextualizado. Dentro de los diversos modelos de adquisición de la lectura que apoyan un proceso diferenciado por etapas se encuentran el de Seymor (2003) el de Ehri (1992) y el más aceptado y conocido, perteneciente a Frith (1995).

El segundo grupo, convertido ahora en la corriente principal de pensamiento, sostiene que leer es comprender. En este enfoque se concibe la lectura como “el proceso de construir de manera interactiva el significado de un texto” (Rosenblatt, 1983, p.5). En esta visión redimensionada y más compleja del proceso lector, “la lectura es un proceso transaccional en donde el texto es transformado en el proceso y también son transformados los esquemas del lector” (Rosenblatt, 1983, P: 2). La lectura es asumida, como un proceso de construcción de significados pero ahora el sentido del texto se da mediante la transacción entre un lector que activa sus conocimientos

previos y utiliza una serie de estrategias de comprensión y un texto que a su vez posee una estructura textual propia y que revela también los esquemas interpretativos de su autor.

En este sentido, la lectura se aborda como un proceso complejo que encierra múltiples actividades cognitivas y metacognitivas en su ejecución (Irrazabal, 2007, p: 44). En esta dinámica se observa un proceso de interacción entre el lector y el texto donde el lector aporta saberes previos y el texto aporta información, los cuales al final se integran para producir un nuevo significado. La lectura se asume entonces como un proceso constructivo donde el lector mentalmente construye un modelo de texto, imaginando e interpretando lo que lee e infiriendo y evaluando para lograr la comprensión. Una actividad donde el lector además de manejar una serie de estrategias para comprender y construir el significado, aprende a adaptar la lectura de acuerdo a sus propósitos y metas.

De igual manera, esta conceptualización de la lectura, viene acompañada de la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1979) que “privilegia la interacción social, la investigación psicolingüística sobre el uso de la lengua escrita y la importancia de la lectura literaria como elemento culturizador” (p: 33), las cuales destacan la importancia otorgada al interés del lector por el texto leído y al proceso de mediación necesaria para que el niño se acerque a los libros y a la lectura.

En la actualidad ambas visiones no son opuestas, sino que constituyen extremos de un continuo. Se pueden establecer coincidencias en los dos enfoques cuando la comprensión y las actividades lectoras están orientadas hacia la activación de procesos de significación, buscan construir actos completos de comunicación y promueven actividades que producen conocimientos.

Hoy en día existen tres grandes concepciones teóricas que intentan entender qué es la lectura: aquellas que la estudian como un conjunto de habilidades, las que la definen como un proceso interactivo y las que entienden la lectura como un proceso transaccional (ver anexo 3).

Dificultades en la lectura o dislexia

Para este estudio los términos dificultades en la lectura y dislexia se asumirán como sinónimos, ya que la dislexia es conocida como el síndrome que encierra las dificultades en la lectura. Esta dificultad afecta a más del 10% de la población mundial, con independencia de factores como sexo, clase social o rasgos culturales. Sin embargo, “aunque algunos niños mostrarán rasgos disléxicos en grados variables, solo un 5% de la población presentará dificultades severas en el lenguaje escrito” (Carrillo, M.S. y Calvo, A.R. 1996, p.17)

La palabra dislexia procede de griego y significa «dificultad (dis) con las palabras (lexia)». Tal como se expresa en la definición consensuada por

la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002), esta se considera una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo.

La dislexia, según numerosos estudios está asociada a un déficit en el componente fonológico del lenguaje y aparece en la vida escolar del niño a pesar de tener buen desempeño en sus habilidades cognitivas y de haber recibido una instrucción lectora adecuada. Esta dificultad, además “acarrea consecuencias secundarias, como dificultades en la comprensión lectora y la reducción de la experiencia lectora, lo que puede obstaculizar el incremento del vocabulario y del conocimiento general” (IDA, 2002, p.2).

Existen dos formas principales de dislexia:

• La dislexia del desarrollo, que es una condición con la que la persona nace y que provoca dificultades para aprender a leer y a escribir.

• La dislexia adquirida, que afecta a las personas que pierden la capacidad de leer y de escribir como consecuencia de un traumatismo cerebral o de una enfermedad.

En relación a la dislexia de desarrollo, la Asociación de Dislexia Internacional establece que es una condición del funcionamiento del cerebro que a menudo es hereditaria y que subsiste durante toda la vida. Lleva

implícito además de la dificultad en la adquisición de la lectura, problemas persistentes de fluidez lectura, ortografía y redacción de textos. De igual forma posee factores acompañantes, que se observan en el desempeño de procesos cognitivos como:

- La concentración
- La memoria a corto plazo
- La organización espacial
- Y las capacidades para memorizar, recordar y manipular listas arbitrarias, como el alfabeto, los días de la semana, los meses del año, las tablas de la suma/multiplicación, etc.; es decir en habilidades que implican memorizar secuencias.

Causas de la dislexia

Dentro de los factores que se descartan como causales de este síndrome se encuentran la falta de inteligencia, la enseñanza inadecuada, un contexto familiar empobrecido o la falta de interés por aprender. La dislexia tampoco es consecuencia de problemas de visión, de audición o de falta de coordinación motora, aunque en algunos casos la dislexia puede estar acompañada de estas dificultades.

Tal como menciona el Dr. Ian Smythe (2011):

> «La dislexia puede ser causada por una combinación de déficits de las habilidades de procesamiento fonológico, visual o auditivo, así como por dificultades para la recuperación de las palabras y de velocidad en su procesamiento… Las manifestaciones de la dislexia dependerán no sólo de diferencias cognitivas individuales sino también de la lengua en cuestión ». (p. 33)

En la actualidad se cree que la dislexia presenta estrecha vinculación con el funcionamiento del cerebro. Esta aseveración establece que el cerebro de los niños y de los adultos disléxicos no funciona de manera similar al de los niños y adultos no disléxicos. Tales afirmaciones se sustentan en las técnicas modernas de examen del cerebro que permiten no sólo obtener imágenes de cualquier parte de este órgano sino también localizar las regiones que se activan en el curso de diferentes actividades y particularmente durante el acto de leer. Sin embargo, las causas, al igual que la naturaleza exacta de estas diferencias aún no se han determinado con propiedad. (Alegria, Carrillo y Sánchez, 2005, p.25).

Según Snowling (2013) profesora de la Universidad de York en Gran Bretaña: “la dislexia no es una categoría única sino un desorden que se manifiesta en el seno de un espectro de déficits y la combinación de esos déficits varia de una persona disléxica a otra” (Snowling, 2013, p.51).

La autora señala dos hipótesis principales por las que el cerebro de las personas disléxicas se desarrolla y funciona de forma distinta a los sujetos normolectores. La primera de ella sería que los numerosos circuitos y conexiones en el cerebro necesarios para la lectura, no funcionan de manera óptima o no han sido estimulados de forma adecuada. La otra hipótesis es

que las neuronas implicadas en la lectura, no se han desarrollado o no han logrado alcanzar su emplazamiento normal exacto a causa de una codificación genética errónea.

Sin embargo, para los especialistas el hecho de que el cerebro de los niños y adultos disléxicos funcione de manera diferente, le confiere a algunos de ellos otras formas de percibir y de comprender, lo que podría devenir en habilidades creativas no convencionales. Siguiendo esta línea de pensamiento, algunos investigadores y profesionales prefieren decir que las diferencias entre los cerebros de las personas disléxicas y los de las personas no disléxicas indican diferentes aspectos de la neurodiversidad, que es normal en los seres humanos.

En la actualidad se ha determinado que existen regiones del cerebro especializadas implicadas en la lectura. Estas células se comunican entre sí de forma extremadamente rápida y al momento de leer se activan circuitos complejos en regiones importantes del cerebro que mantienen múltiples conexiones entre sí.

Al respecto, señala Snowlin (2013) que algunas de estas conexiones se redireccionan hacia la región auditiva y otras hacia zonas de procesamiento visual. La región auditiva, situada en la zona parietal del cerebro, se ocupa del procesamiento de los sonidos de las palabras habladas, incluida su pronunciación. A su vez, la región visual, situada en la parte posterior (zona

occipital) del cerebro, se ocupa del procesamiento de las letras y de las palabras escritas.

Los investigadores coinciden en afirmar que la mayoría de las personas disléxicas presentan un déficit fonológico de base. Estas deficiencias están caracterizadas por grandes dificultades para desarrollar la conciencia fonológica y particularmente se expresan en problemas con el desarrollo y la manipulación de las representaciones de los fonemas. En otras palabras, “aunque comprendan perfectamente el lenguaje oral, los niños disléxicos tienen dificultades para analizar las palabras habladas en los ‘sonidos’ constituyentes y a continuación, construir representaciones exactas y precisas de esos ‘sonidos’ en el cerebro” (Thomson, 1984, p.4).

Es así como el niño disléxico tendrá dificultades para asociar las letras de las palabras escritas con sus correspondientes sonidos, con la consiguiente alteración en la apropiación del sistema de decodificación lectora. La dificultad más observada en estos sujetos es que no logran convertir las palabras escritas en palabras habladas, es decir en procesos lectores y las palabras habladas en palabras escritas, es decir en procesos de escritura como ortografía y redacción. Esto significa que estos niños tienen dificultades para desarrollar representaciones fonológicas completas y organizadas de las palabras, que son necesarias para el desarrollo del sistema de acceso directo al léxico ortográfico. (Walker, Goldup y Lomas, 2006, p. 56).

De igual forma, el niño disléxico, presentará dificultad para desarrollar recursos automáticos, rápidos y eficaces de identificación de las palabras. Debido a esto presentarán problemas para comprender las frases y textos de forma rápida y adecuada. La causa de estas dificultades es atribuida al déficit para desarrollar representaciones precisas de los sonidos. Esto significa que los mecanismos con los cuales él identifica los sonidos en las palabras y los asocia con el lenguaje escrito se encuentran alterados, presentando dificultad en el desarrollo y la utilización de representaciones abstractas que permitan reconocer los sonidos, las letras y sus pequeñas variaciones.

Snowling (2013) también hace énfasis en que muchos niños disléxicos podrían tener dificultades en reconocer los sonidos que se superponen parcialmente al sonido precedente y al sonido siguiente, tal como sucede con las palabras habladas. Para la autora, los sonidos que conforman las palabras, son reconstituidos en el cerebro del que oye, de manera extremadamente rápida utilizando en este proceso las conexiones entre las informaciones acústicas externas y las representaciones internas de los sonidos del lenguaje para darle sentido y en el caso del disléxico, la falta de automatización en esta tarea ocasiona confusión constante al momento de decodificación de la palabra.

Teorías explicativas de la dislexia

Según Jiménez (2012) históricamente han existido diversas hipótesis que intentan explicar la etiología de este síndrome, sin embargo para el autor, en la actualidad se habla de cinco grandes teorías explicativas de la dislexia, las cuales se resumen a continuación:

I. La Hipótesis del Déficit Fonológico: Esta teoría se basa en que los disléxicos presentan dificultades que se relacionan con el acceso y la recuperación de información fonológica que dificulta el aprendizaje de los mecanismos de conversión grafema-fonema, esencial para la lectura eficiente.

Según este enfoque sin la consolidación de este mecanismo fonológico, no puede construirse procesos de representación ortográfica de las palabras, por lo que el uso de la ruta léxica estaría comprometido.
El déficit fonológico se expresa en el sujeto disléxico en problemas como:

- Dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica, es decir en la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral
- Alteraciones en la memoria de trabajo verbal, es decir en los procedimientos encargados de almacenar información a corto plazo mientras se está realizando otra tarea cognitiva
- Dificultades en los procesos sintácticos-semánticos y en el procesamiento ortográfico

Para este enfoque, el déficit fonológico se manifestaría especialmente en los procesos de decodificación de las palabras, obstaculizando el reconocimiento de estas e impidiendo la fluidez verbal.

II. La Hipótesis del Déficit en la velocidad de Procesamiento: Esta hipótesis parte de la concepción de la lectura como una actividad cognitiva que involucra varias áreas del cerebro que están implicadas tanto en el procesamiento visual como en el verbal, lo que es denominado acción "bimodal".

Según este enfoque, el sujeto disléxico no logrará activar automáticamente la representación ortográfica de las palabras debido a la lentitud de recuperar los estímulos lingüísticos. De esta manera, la persona disléxica, presentaría dificultades en activar la velocidad necesaria para captar los patrones de letras que aparecen frecuentemente en el lenguaje escrito y evidenciarían dificultades en los procesos que subyacen al reconocimiento rápido de las palabras y en la recuperación de los estímulos lingüísticos presentados visualmente.

III. La Hipótesis del Déficit de Automatización: Este enfoque explica que las personas con dislexia presentan un déficit no solo en la automatización de sus habilidades lingüísticas, sino también en los procesos involucrados en la automatización de habilidades auditivas, visuales o motoras. Lo anterior permitiría hablar de un déficit general de automatización.

Bajo esta hipótesis, las personas con dislexia tendrían problemas de fluidez lectora, dificultades fonológicas, motoras o cualquier habilidad que mediante la práctica debería convertirse en destrezas automatizadas. Esto le impediría aprender a automatizar las habilidades de reconocimiento e identificación de palabras.

Estas dificultades, tendrían relación con ciertas alteraciones en el cerebelo, las cuales generarían deficiencias motrices, fallas en el control articular y dificultades en la fluidez lectora.

IV. La Hipótesis del Déficit en el Procesamiento temporal: Este enfoque establece que los disléxicos muestran dificultades en el procesamiento de estímulos, tanto auditivos como visuales, presentados secuencialmente y espaciados por intervalos de tiempo cortos. Esta alteración, afectaría directamente a la lectura, ya que es una tarea que requiere procesamiento serial de grafemas y fonemas.

En la modalidad visual, según este enfoque, existiría un déficit específico en la transferencia de la información sensorial proveniente de los ojos hasta las áreas primarias del procesamiento visual en la corteza cerebral. Esto originaría un solapamiento de información visual, retrasando el procesamiento y reduciendo la información, lo que afectaría directamente la automatización del proceso de conversión grafema-fonema.

En la modalidad auditiva, habría problemas en los estímulos auditivos presentados de manera sucesiva y rápida. También los sujetos disléxicos presentarían dificultades para discriminar frecuencias, intensidades y modulaciones de sonidos,

V. La Hipótesis del Doble Déficit: Este enfoque afirma que en el sujeto disléxico existen dos procesos comprometidos. El primero, el déficit fonológico, dificultaría la manipulación mental de los sonidos de las palabras, y el segundo, lo constituiría un déficit en la velocidad de procesamiento, que dificultaría el acceso y la recuperación de los nombres de los estímulos visuales.

Es así como las dificultades en la conciencia fonológica originarían en el sujeto disléxico dificultades en la decodificación de la palabra mientras que los problemas en la velocidad de procesamiento influirían en el desempeño de las habilidades ortográficas y la fluidez lectora (p: 33)

Otras dificultades asociadas a la dislexia

Igualmente, en la dislexia, existen un conjunto de factores de riesgo que pueden presentarse asociados a los trastornos de la lectura. Según Azcoaga (1985, pp 46-50) los más importantes son:

1. *Trastorno específico del lenguaje o disfasia.* Se trata de una dificultad específica para la adquisición del lenguaje oral. Su origen tiene lugar a lo largo del desarrollo neurológico. Se manifiesta en un retraso significativo en la adquisición del lenguaje en los años de preescolar, pobreza de vocabulario y dificultades con la gramática. Esta condición frecuentemente es acompañada con dificultades de lectura y de ortografía.
2. *Trastornos Deficitarios de la Atención /Hiperactividad* (TDA/H) Estos trastornos se originan a lo largo del desarrollo neurológico. Se manifiestan en una perturbación de las funciones cerebrales llamadas «funciones ejecutivas o «de alto nivel» que son las que controlan conscientemente el comportamiento. Hasta un 40% de niños que presentan un trastorno de la atención/hiperactividad muestran trastornos de lectura.
3. *Dificultades en matemáticas o discalculia*: La investigación muestra que alrededor de un 60% de niños disléxicos tienen dificultades con las matemáticas básicas, Los disléxicos son a menudo muy buenos en geometría, así como en los aprendizajes que exigen representaciones espaciales; esto se produce por el hecho de que pueden presentar habilidades de representaciones en el espacio más desarrollada que los no disléxicos, sin embargo pueden manifestar dificultades en las tareas matemáticas que exigen la memorización de los elementos de la suma, de la resta y de las

tablas de multiplicación, en la retención de los elementos de divisiones largas, en la comprensión del hecho de que diferentes palabras abstractas se refieren a la misma operación y en la discriminación de signos matemáticos visualmente similares

4. *Trastorno de coordinación motora o dispraxia*: Se trata de un trastorno de desarrollo que afecta a la coordinación, el equilibrio, las habilidades motoras más finas, el lenguaje, el pensamiento y la percepción.

Indicadores de la dislexia

En el aula, la dislexia en general es asociada con el retraso en el aprendizaje de la lectura y la escritura del alumno, además de la lentitud o ritmo lector lento, la tendencia al deletreo, la escasa comprensión lectora y la ausencia de puntuación. A medida que avanza la escolaridad, estos problemas persisten, haciendo que la dificultad lectora y la escasez de comprensión conlleven a malos resultados escolares, mal auto concepto, actitudes de apatía y conductas en ocasiones, disruptivas, perturbadoras del buen funcionamiento del clima del aula.

De acuerdo con los criterios de La guía de la Asociación Madrid con la dislexia (2013) los signos que podrían caracterizar a los niños disléxicos, serían los siguientes:

Niños de preescolar

- Historia Familiar de problemas disléxicos (padres, hermanos, otros familiares).
- Retraso en aprender a hablar con claridad.
- Confusiones en la pronunciación de palabras que se asemejan por su fonética.
- Falta de habilidad para recordar el nombre de series de cosas, por ejemplo los colores.
- Confusión en el vocabulario que tiene que ver con la orientación espacial.
- Alternancia de días “buenos” y “malos” en el trabajo escolar, sin razón aparente.
- Aptitud para la construcción y los objetos y juguetes “técnicos” (mayor habilidad manual que lingüística, que aparecerá típicamente en las pruebas de inteligencia), juegos de bloques, lego, …
- Dificultad para aprender las rimas típicas del preescolar.
- Dificultades con las palabras rimadas.
- Dificultades con las secuencias.

Niños hasta 9 años

- Particular dificultad para aprender a leer y escribir.
- Persistente tendencia a escribir los números en espejo o en dirección u orientación inadecuada.

- Dificultad para distinguir la izquierda de la derecha.
- Dificultad de aprender el alfabeto y las tablas de multiplicar y en general para retener secuencias, como por ejemplo los días de la semana, los dedos de la mano, los meses del año.
- Falta de atención y de concentración.
- Frustración, posible inicio de problemas de conducta.

Niños entre 9 y 12 años

- Continuos errores en lectura, lagunas en comprensión lectora.
- Forma extraña de escribir, por ejemplo, con omisiones, adiciones de letras o alteraciones del orden de las mismas.
- Desorganización en casa y en la escuela.
- Dificultad para copiar cuidadosamente en la pizarra y en el cuaderno.
- Dificultad para seguir instrucciones orales.
- Aumento de la falta de autoconfianza y aumento de la frustración.
- Problemas de comprensión del lenguaje oral e impreso.
- Problemas conductuales: impulsividad, periodos atencionales más cortos, inmadurez, falta de planificación…

Niños de 12 años en adelante

- Tendencia a la escritura descuidada, desordenada, en ocasiones incomprensible.

- Inconsistencias gramaticales y errores ortográficos, a veces permanencia de las omisiones, alteraciones y adiciones de la etapa anterior.
- Dificultad para planificar y para redactar relatos y composiciones escritas en general.
- Tendencia a confundir las instrucciones verbales y los números de teléfono.
- Gran dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Baja autoestima.
- Dificultad en la percepción del lenguaje, por ejemplo en seguir instrucciones.
- Baja comprensión lectora.
- Aparición de conductas disruptivas o de inhibición progresiva. A veces, depresión.
- Aversión a la lectura y la escritura.

Sin embargo, lo que verdaderamente debe alertar sobre si un niño pueda ser disléxico es la combinación, la frecuencia y la persistencia de estas características.

Capítulo 3: Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivos Generales y Específicos

Como se comentó en el capítulo anterior, en la actualidad, los centros educativos se enfrentan con la responsabilidad de proporcionar educación de calidad a poblaciones diversas. En el caso de los alumnos con dificultades en el aprendizaje, debido a que la lectura representa un proceso complejo y dinámico donde interactúan diversos procesos perceptivos y cognitivos, se hace necesario crear programas y estrategias alternativas para esta población, buscando con estas actividades, promover la reeducación lectora de estos alumnos e intentando apoyar a los docentes de aula en esta labor. La anterior afirmación, fue la premisa que dirigió la formulación de los objetivos del estudio, los cuales quedaron enunciados de la siguiente manera:

A) Objetivo General

Evaluar la eficiencia de una intervención psicopedagógica dirigida a niños que presentan dificultades en la lectura, asumiendo, como punto de partida, la identificación por parte de los propios participantes de los factores intervinientes en sus dificultades al leer.

B) Objetivos Específicos

1. Identificar a partir de la voz de los propios participantes los factores intervinientes implicados en las dificultades más frecuentes observadas en estos niños durante la lectura de textos.

2. Diseñar un programa de intervención psicopedagógica dirigido a la reeducación de la lectura de esta población, fundamentado en el enfoque teórico más apropiado para atender las deficiencias evidenciadas en la población de niños participantes en el estudio.

3. Ejecutar una intervención psicopedagógica que permita acompañar el fortalecimiento de los procesos lectores de la población que participa en el estudio.

4. Evaluar, una vez finalizada la intervención psicopedagógica, el progreso de los niños que participaron en la investigación, teniendo como base el logro de las estrategias y actividades propuestas en el programa, destacando la efectividad de las experiencias que resulten de alta potencialidad en el proceso de reaprendizaje de la lectura.

Como se propone en el objetivo general, la propuesta se orientó a demostrar la eficiencia de un programa psicopedagógico en el área de la

lectura dirigido a alumnos pertenecientes al programa de Integración que poseían un diagnóstico de dislexia o dificultad en la lectura. El diseño partió de la identificación, por parte de los propios participantes, de los factores intervinientes de las dificultades que se les presentan al momento en que leen un texto para que posteriormente esta información constituya la base para elaborar un programa de intervención lectora. Este programa fue fundamentado en un marco teórico que fue seleccionado partiendo de la concordancia con las categorías explicativas de las dificultades identificadas por los niños.

A partir del modelo seleccionado se diseñaron las estrategias, actividades y procedimientos de evaluación, siempre con la idea fundamental de que los resultados obtenidos podrían ser utilizados posteriormente como un plan alternativo de trabajo para esta población.

En resumen, el estudio parte de la verbalización obtenida en entrevistas y actividades lectoras para hacer una revisión de diversos enfoques teóricos que permitan escoger el abordaje más apropiado para sustentar la intervención pedagógica y posteriormente reconocer su impacto en el desempeño lector de estos alumnos.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para este Prácticum son los siguientes:

1. Poder categorizar las diferentes representaciones mentales que posee cada uno de los niños que integra la muestra sobre los factores intervinientes en las dificultades presentes en sus procesos lectores. En este sentido, se espera identificar las posibles causas de las dificultades más frecuentes que presenta esta población cuando intenta acercarse a un texto.

2. Comparar los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los niños con la literatura disponible sobre el tema, para establecer un marco teórico referencial que permita comprender las dificultades presentes en la lectura de la población estudiada.

3. Desarrollar una intervención psicopedagógica orientada a apoyar a los niños con dificultades en la lectura, que responda, por un lado, a la realidad de los resultados obtenidos en la entrevista a los niños, y por el otro al enfoque teórico identificado como el más apropiado para lograr un trabajo más efectivo en el acompañamiento de esta población escolar en el dominio y superación de las dificultades.

4. Evaluar la eficiencia de la intervención pedagógica en el desempeño en la lectura del grupo de niños que conforman la muestra estableciendo como resultados esperados que el 70 % de las actividades y ejercicios del programa lector pudieran ser logrados por los participantes, que los alumnos pudiesen asociar la lectura a un clima de disfrute y que no existiese ninguna deserción en el grupo.

Metodología a utilizar

Para conocer las diferentes representaciones mentales de los participantes asociadas a sus dificultades, se escogió la investigación cualitativa descriptiva como modalidad de enfoque metodológico.

Este enfoque teórico parte de las vivencias y procesos que realzan los actores involucrados en el estudio como forma de construir el conocimiento. En este caso, esta modalidad investigativa permitió acercarse a los niños cuando estaban frente a los textos con el propósito de entender como ellos interpretan y construyen esta actividad. La atención se dirige a la reconstrucción de los distintos factores que afectan la lectura y que fueron enumerados en el diagnóstico previo, reconstruidos ahora desde la perspectiva de sus protagonistas y tomando en cuenta la experiencia directa y lo vivenciado por cada individuo para darle sentido al texto.

El factor principal que conllevó a la escogencia de esta modalidad se basa en la coincidencia de los objetivos del trabajo con los principios que sustentan la investigación cualitativa.

Según Taylor y Bogdan (1984) el enfoque cualitativo promueve en la investigación las siguientes características: flexibilidad e inductividad en el diseño del estudio, asunción del escenario y de las personas involucradas desde una posición holística, sensibilidad a los efectos que causa sobre los actores que son objetos de estudio, comprensión de los participantes dentro

del marco de referencia de ellos mismos, alejamiento de las propias creencias y predisposiciones, valoración de todas los enfoques, utilización de métodos humanistas, énfasis en la validez y no en la confiabilidad, creencia en que todos los contextos y personas son dignos de estudio y concepción de toda la investigación como un arte (p:15)

En el presente estudio, las dificultades inherentes a la lectura no serán concebidas como eventos o procesos preestablecidos, sino que se intentará reelaborar sus diversos elementos a partir de las propias experiencias de los participantes. En este sentido, el conocimiento obtenido en el trabajo, es concebido como el resultado de la construcción colectiva realizada a través de los significados y las prácticas compartidas socialmente.

El logro de este objetivo se fundamenta en los postulados desarrollados por Glaser y Strauss, quienes trabajaron con teorías construidas a partir del análisis de datos cualitativos. Se parte de la idea de que la construcción de conocimientos sobre el mundo debe involucrar a sus participantes buscando como objetivo “realizar interpretaciones de manera sistemática a partir de las propias voces de los participantes del estudio” (Strauss, 2002, p.76)

El desarrollo de este método investigativo puede resumirse en los siguientes principios:

a.- La necesidad de salir al campo para descubrir lo que sucede en realidad,

b.- La importancia de la teoría fundamentada en los datos para el desarrollo de una disciplina base para la acción social,

c.- La complejidad y variabilidad de los fenómenos y de la acción social,

d.- La creencia de que las personas son actores que adoptan un papel activo al responder a situaciones problemáticas,

e.- La idea de que las personas actúan con una intención,

f.- La creencia de que la intención se define y se redefine por la interacción,

g.- Una sensibilidad a la naturaleza evolutiva y en desarrollo permanente de los acontecimientos (procesos) y

h.- La constancia de la relación entre las condiciones (la estructura), la acción (el proceso) y las consecuencias (Strauss, 2002).

De igual forma, este tipo de diseño cualitativo de investigación, cumple con una característica importante: permite generar explicaciones e interpretaciones de un problema por cuanto su propósito es demostrar que las intervenciones en ciertos factores tienen estrecha relación con cambios en otros aspectos del problema. Es decir, en estos diseños se pretende establecer una relación causa-efecto, permitiendo “generar caracterizaciones de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Vallés, 2000, p: 24).

Como resumen de la metodología que se aplicará en este estudio se puede señalar: i) que la ontología de la investigación concibe la realidad a

estudiar como un proceso múltiple y construido por los participantes. Es decir, el acercamiento se dará a través de la exploración de las construcciones individuales que poseen los participantes sobre sus procesos lectores. ii) desde la perspectiva epistemológica se establecerá una relación directa con el hecho estudiado, debido a que el trabajo parte de la experiencia laboral de la autora, donde existe una relación familiar con los estudiantes, el escenario del estudio y el tema a trabajar. En este sentido, se requerirá de una participación intensa del investigador con el medio a estudiar, existiendo un esfuerzo para comprender el significado que tienen las ideas y acciones en todos los involucrados en el estudio. iii) en el marco metodológico, las técnicas que se utilizarán en el trabajo son congruentes con la realidad múltiple, subjetiva y esencialmente contextual que define el trabajo. La entrevista a profundidad y las sesiones de intervención, son técnicas que permiten entender como elaboran los entrevistados las concepciones sobre el tema, escuchar las voces de los actores y establecer diálogos con ellos.

Grupos o sujetos de estudio:

El estudio se llevará a cabo en un grupo de 8 estudiantes cursantes de tercer y cuarto grado de primaria, de 10 años de edad, diagnosticados con dificultades en el aprendizaje y estudiantes todos en una escuela privada de Caracas en la cual se desarrollan programas de integración dirigidos a

alumnos con diversas discapacidades. La escogencia de este grupo se basó en tres aspectos:

i) El diagnóstico formal de dificultades en el aprendizaje realizado por especialistas externos al colegio.

ii) El reporte del desempeño en actividades lectoras dentro del aula dado por el docente.

iii) La edad de los participantes.

Métodos de recolección de información

Los datos referentes a los procesos mentales y a las dificultades presentes en la lectura de los niños que integran la muestra del estudio, se recogerán a través de la técnica de la entrevista a profundidad. Esta técnica es definida como una herramienta de trabajo caracterizada por "reiterados encuentros, cara a cara, entre el investigador y los informante; encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respectos de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan en sus propias palabras". (Taylor y Bogdan, 1984, p:23)

La entrevista cualitativa reúne las características de flexibilidad y dinamismo de un diálogo e intenta seguir el modelo de una conversación entre iguales, utilizando un clima de trabajo distendido en oposición al intercambio formal de preguntas y respuestas.

En esta técnica, la idea es que esta sea conducida: “enfatizando la definición de la situación por el entrevistado, animando al entrevistado a estructurar el relato de la situación y permitiendo que el entrevistado introduzca en medida considerable sus nociones de lo que considera relevante, en lugar de depender de las nociones del investigador sobre la relevancia” (Martínez, 1989, p.45).

Según Alonso (1996) la entrevista es una técnica muy versátil cuya utilización permite dentro del tema de estudio: “reconstruir acciones pasadas, estudiar de manera personalizada el sistema de normas y valores asumidos, y estudiar la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas” (p.67).

De igual manera, dentro de las ventajas que proporciona esta técnica para la recolección de datos cualitativos se destacan las siguientes nociones: (Vallés, 2000):

1.- El estilo especialmente abierto de esta técnica, el cual permite la obtención de una gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada) en las palabras y enfoques de los entrevistados

2.- El proporcionar al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuesta (incluso por derroteros no previstos), en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo que la entrevista estructurada

3.- Generar, en la fase inicial de cualquier estudio, puntos de vista, enfoques, hipótesis y otras orientaciones útiles para traducir un proyecto sobre el papel a las circunstancias reales de la investigación (…) cumple un papel estratégico de previsión de errores que puedan resultar costosos: en tiempo, medios y calidad de la información. Destaca, por tanto, como técnica flexible, diligente y económica.

4.- (…) Permitir la accesibilidad a la información y

5.- (…) Puede preferirse por su intimidad (por aquellas personas reacias a compartir coloquio) y por su comodidad (no exige desplazamientos)

Este estudio estará diseñado con preguntas abiertas que permitirán al participante personalizar e improvisar sus respuestas, siguiendo un guion previamente establecido con una serie de puntos predeterminados que permitieran profundizar algunos aspectos que se consideraran relevantes para el estudio. En este sentido la entrevista será organizada a partir de los indicadores que se corresponden con cada dificultad lectora observada y en donde se deseaba analizar las causas atribuidas por los participantes.

Medición de los Resultados

Para el análisis de las entrevistas se realizará un proceso de clasificación y categorización basado en las informaciones obtenidas. Este análisis según Strauss “no es un proceso estático, estructurado o rígido. Es,

más bien, de flujo libre y creativo en el que los analistas van de un lado a otro entre tipos de codificación, usando con libertad técnicas analíticas y procedimientos y respondiendo a la tarea analítica que se plantean" (Strauss, 2002, p. 23). El análisis de la información: "se logrará mediante una descripción de los fenómenos en juego de la codificación y formación de categorías conceptuales, del descubrimiento y validación de asociaciones entre los fenómenos, de la comparación de construcciones lógicas y postulados que emergen de los fenómenos de un ambiente con otros ambientes o situaciones similares"Martinez, 1989, p.33).

Para llevar a cabo lo anterior y partiendo de la metodología de Glaser y Strauss, (Strauss, 2002) los pasos a seguir para realizar el proceso de análisis de la información, son los siguientes:

Etapa 1: denominada por los autores la etapa de comparación de incidentes. Estos incidentes representan las ideas, descripciones u observaciones que serán tomados de las entrevistas utilizadas para el análisis. Estos datos deberán ser clasificados a través de tres grandes grupos: la búsqueda analógica, la búsqueda diferenciadora y la búsqueda antagónica. Esta categorización se muestra en un cuadro que contiene tres columnas identificadas con los títulos: entrevista, comentario y análisis respectivamente. Una descripción más detallada de este trabajo se lee en la siguiente cita:

> *"En la primera columna se escribirá lo que se denomina el Registro del observable. En ella se identifica a la persona entrevistada y la respuesta que ésta dio a la pregunta realizada. En la segunda columna se escribe cualquier comentario que te llame la atención con relación a la respuesta dada; deben estar también las analogías, las diferencias o las oposiciones que estés observando en las respuestas. Esto permitirá realizar un estudio de lo registrado con el fin de poder captar con mayor precisión, elementos que a lo mejor en una primera revisada no se pueden apreciar. En la tercera columna se escribirán los temas que comiencen a surgir o emerger del análisis, y es aquí donde pueden identificarse las categorías, o lo que es lo mismo, darle enunciados a lo aparecido en las dos primeras columnas". (Strauss, 2002, p. 45).*

Etapa 2: llamada del método**.** En esta etapa se intenta lograr la identificación de las categorías y sus propiedades. Es en este paso que se comienzan a identificar los temas que se repiten, a partir de los resultados de la tercera columna. A las descripciones se les van clasificando con categorías que no tienen un nombre especifico aún, pero se elaboran en función de lo que se sienta o parezca correcto. También en este momento, a medida que van apareciendo las categorías, son comparadas con las que ya han surgido en las respuestas anteriores, permitiendo hacer una clasificación de las categorías emergentes.

Etapa 3: esta es la etapa donde comienza la integración de las categorías que emergieron en el análisis previo. Durante esta fase, se comienzan a colocar los incidentes en categorías más formales que ya poseen algunas reglas o se ajustan a la teoría que se esté estudiando. Puede surgir un glosario de términos comunes, reflexiones de ideas, etc. Es aquí donde se realiza la comparación de los escritos buscando identificar de manera mucho más general la aparición de nuevos conceptos.

Etapa 4: etapa donde se realiza la redacción de la teoría. Se pueden escribir algunas reflexiones donde se registran los avances de la investigación en términos de teoría, a su vez que se realiza la comparación con la teoría conocida al respecto. Para esta etapa se pueden aplicar dos maneras de hacerlo: una es ampliar o revisar la teoría en función de los resultados pero sin separarse de la teoría de partida conocida y la otra es, explicar a mayor profundidad los conceptos y formulaciones que se han conseguido en función de la teoría conocida.

Capítulo 4. Estrategias de Solución

En este capítulo se abordarán tres asuntos importantes dentro de esta investigación. El primero está referido a la discusión y evaluación de las soluciones, donde se exponen propuestas de rehabilitación lectora formuladas por otros autores y que se consideran de interés para el tema de este trabajo. El segundo punto describe el diseño del programa de intervención que se ha ejecutado, el cual parte de las conclusiones extraídas de las entrevistas realizadas a los niños y en donde se establece además la relación entre las categorías de trabajo establecidas y el modelo teórico seleccionado para la intervención. El tercer punto, presenta el informe de las acciones tomadas, las cuales suministrarán información detallada del proceso de trabajo y la aplicación práctica del programa propuesto.

Discusión y Evaluación de las Soluciones

El problema planteado para este Prácticum consistió en demostrar la eficiencia de un programa de intervención lectora dirigido a niños con dificultades en el aprendizaje, cuyo diseño se basa en la descripción realizada por los propios participantes de los factores intervinientes en las dificultades presentes en sus propios procesos lectores.

Para apoyar este objetivo, inicialmente se examinaron algunos programas de intervención lectora que pudieran ser tomados como

referencias debido a la claridad en el enfoque teórico manejado y a la presencia de detalles en la explicación de las tareas y actividades realizadas.

Se partió de la categorización planteada por Singer y Cuadro (2010), quienes establecen que las intervenciones lectoras pueden dividirse en Intervenciones Primarias y Remediales. Las intervenciones primarias, serían aquellas aplicadas a niños con edades comprendidas entre 5 y 7 años y que están caracterizadas por el énfasis en el desarrollo de la conciencia fonológica y de los principios alfabéticos. Sus programas son realizados en las primeras etapas e implican una intervención preventiva ya que la población a la que se aplicarán los programas está representada por niños con riesgo de dificultades lectoras, es decir, orientadas a aquellos alumnos que en el nivel inicial obtienen bajos resultados en las pruebas de conciencia fonológica y en el conocimiento del principio alfabético o aquellos que directamente fracasan en la adquisición de la lectura.

En el caso de las Intervenciones Remediales, su atención está dirigida a niños entre 8 y 11 años y tienen como objetivo rehabilitar las deficiencias en la lectura. Ponen el énfasis en el trabajo con la fluidez lectora y en la precisión en la decodificación de los textos como la manera de incrementar las habilidades lectoras de los alumnos. En general, estos programas apuestan por una rehabilitación intensiva y resaltan la importancia de la automatización de los procesos lectores como forma de lograr mejores resultados en los niveles de fluidez lectora y de reconocimiento rápido de las

palabras dentro de un texto. En el caso de este estudio, se llevó a cabo una intervención lectora correspondiente a esta categoría.

Dentro de los programas de intervención que fueron revisados para este trabajo, se destaca el realizado por Torgesen y colaboradores (1994) quienes desarrollaron un estudio en niños escolares que presentaban dificultades lectoras severas determinadas por pruebas estandarizadas. Para la investigación se conformó un grupo experimental contra un grupo control y se realizaron tres tipos de intervenciones:

(1) Un entrenamiento del aprendizaje lector basado en las reglas de correspondencia grafema-fonema partiendo de un contexto con significado para el alumno.

(2) La implementación de un currículo de lectura en clases, donde el docente leía regularmente y se hacía énfasis en la comprensión del mensaje.

(3) La enseñanza directa, explicita y secuencial de la conciencia fonológica, utilizando un acercamiento multisensorial y utilizando el programa denominado *Lindamood Auditory Discriminiation in Depth Program* el cual está diseñado para facilitar el desarrollo de las habilidades en la representación fonológica e implicando la percepción motora de los sonidos del leguaje

En este programa el eje principal de acción fue la decodificación y codificación de palabras con instrucción fonológica directa, lo cual coincide con la dificultad primaria encontrada en la población estudiada. En este

estudio, no se hizo mucho énfasis en lectura de textos por parte de los niños y la instrucción se dio a partir de un abordaje sintético, es decir, se basó inicialmente en el aprendizaje de las letras hasta llegar a la construcción de las palabras. Las sesiones fueron intensivas y personalizadas, de 20 minutos de duración y con una frecuencia de 4 días a la semana impartidas durante todo el año escolar.

Este programa de intervención obtuvo un nivel de logros significativamente importante en aspectos como el incremento de las habilidades lingüísticas, en el reconocimiento de fonemas y en la correspondencia grafema-fonema. Uno de los aspectos más resaltantes de esta investigación es que consolidó el entrenamiento fonológico explícito como base de las intervenciones en niños con dificultades en la lectura.

Otro programa destacado de intervención lectora que fue consultado, fue el realizado por Vellutino, Scanion, y Jaccard (2002), el cual consistió en un estudio longitudinal llevado a cabo durante seis años. Estos autores trabajaron con tres grupos. Un grupo de niños “resistentes” a las intervenciones tempranas, es decir que no habían sido beneficiados por intervenciones anteriores, otro grupo de niños que lograron la “normalización” de sus habilidades lectoras, integrado por aquellos que pudieron avanzar en sus habilidades lectoras a través de entrenamiento y otro grupo control, conformado con sujetos con buenas habilidades lectoras. Del estudio, se estableció de que a pesar de que todos los alumnos pertenecientes a los grupos con dificultades en la lectura tenían severos compromisos a nivel de

la conciencia fonológica, el grupo que se había beneficiado del entrenamiento previo demostró mejoras significativas en relación con las siguientes habilidades lingüísticas: velocidad de nominación, memoria de trabajo verbal, memoria de corto plazo y velocidad articulatoria. De hecho, este grupo de niños obtuvo resultados similares a los del grupo control en estas áreas. En la investigación se estableció también que este grupo "normalizado" estaba conformado por niños que carecían de la exposición ambiental necesaria para el desarrollo de un adecuado sistema fonológico en contraste con el grupo resistente, conformado por niños que pesar de haber tenido un ambiente apropiado y estimulante, presentaba un desarrollo atípico de las redes neuronales que dan soporte a los sistemas fonológicos. Partiendo de estos resultados, se determinó que con la adecuada estimulación, la mayoría de los estudiantes que poseían limitaciones en el desarrollo temprano del lenguaje y presentaban problemas para aprender a leer, alcanzaban a desarrollar un nivel de lectura promedio. En el grupo con habilidades lingüísticas y cognitivas más comprometidas, la dificultad es más persistente, lo que evidencia la base orgánica y constitucional de las dificultades lectoras y la necesidad de un tratamiento específico.

Así mismo, se revisó el estudio realizado por Lovett and colaboradores en 1994, con niños de 8 a 11 años que presentaban dificultades lectoras. Esta investigación estuvo basada en las alteraciones fonológicas como base de las dificultades lectoras de sus participantes y para su realización se instrumentaron 35 sesiones de una hora con trabajos en parejas. Los

resultados arrojaron que a pesar de la instrucción recibida, los niños no lograron alcanzar las habilidades promedio de lectura esperada pero pudieron estabilizar sus dificultades lectoras.

La situación derivada de la investigación anterior, llevó a Torgesen y colaboradores (2001) a diseñar la continuación del estudio, de manera tal que permitiese observar en qué medida lectores deficientes podrían beneficiarse de un programa intensivo de intervención que lograra niveles de normalización de sus dificultades. Conformó grupos de trabajo de 60 niños que habían recibido tratamiento por un promedio de 16 meses al momento que fueron identificados para participar en la investigación. Los participantes fueron divididos en dos grupos al azar. Todos los niños presentabas severas alteraciones a nivel de la lectura, cumpliendo con los criterios de dislexia y conformaban grupos homogéneos con respecto a sus habilidades cognitivas: severas dificultades en la decodificación de palabras desconocidas, habilidades empobrecidas para la identificación de palabras conocidas, deterioro a nivel de la conciencia fonológica, memoria verbal de corto plazo y velocidad de nominación.

Se diseñó un programa de entrenamiento sobre la base de dos sesiones diarias de 50 minutos durante ocho semanas, lo cual llevó a un trabajo de casi 68 horas. En los dos planes de ejercicios seleccionados, el *Lindamood Phoneme Secquencing Program for Reading, Spelling, and Speech y el Embedded Phonics* se proporcionó una instrucción explícita en la conciencia fonológica y fonémica basada en la enseñanza de estrategias de

decodificación, pero las mismas se diferenciaron sustancialmente en el tiempo que dedicó a cada uno de los dominios de instrucción.

El *Lindamood Phoneme Secquencing Program for Reading, Spelling, and Speach* dedicó la mayor cantidad de su tiempo a la enseñanza de la conciencia fonológica ya las estrategias de decodificación, mientras que el programa *Embedded Phonics* destinó más tiempo a la instrucción en estrategias de comprensión lectora.

Los resultados de la investigación demostraron que el impacto de las intervenciones fue similar en los dos grupos: ambos incrementaron notoriamente sus estrategias lectoras, siendo la decodificación de pseudopalabras la que presentaba una tasa de mayor crecimiento. Sin embargo, todos los participantes, independientemente de los grupos manifestaron dificultades a nivel de la fluidez lectora. Es decir, a pesar de este factor mejoró después de la intervención, no se lograron alcanzar los niveles promedio de fluidez.

El estudio realizó un seguimiento de estos niños por un período de dos años post intervención y del mismo se desprende que las intervenciones no fueron igualmente exitosas para todos los participantes. Alrededor de un 25% de los niños descendieron sus puntuaciones estándar en dicho período. A pesar de que la mayoría de los niños respondió favorablemente al programa, sólo poco más de la mitad fue capaz de mantener sus niveles de rendimiento.

De los datos arrojados de este estudio se llegaron a importantes conclusiones:

• El período de intervención intensiva produce cambios muy importantes y favorables en la precisión y la comprensión de la lectura.

• Un porcentaje importante de los participantes no mantiene su nivel de rendimiento dos años después de aplicado el entrenamiento lector

• Los niños no logran mejorar el nivel de fluidez lectora con estas actividades

Torgesen, Rashotte, y Alexander (2001) han propuesto posibles explicaciones sobre esta dificultad presente en los niños mayores para alcanzar un nivel de fluidez lectora promedio a pesar de haber participado en programas intensivos de intervención. Según los autores, esta situación podría radicar en un déficit en la acumulación de prácticas de lectura al finalizar los estudios de primaria. Los niños con severos déficit en la lectura sólo reciben una fracción muy pequeña de la práctica total obtenida por los niños con habilidades lectoras promedio y como consecuencia disminuye la cantidad de palabras que el niño puede reconocer de forma automática. También estos alumnos poseen pocas experiencias en la lectura de palabras aisladas y si este aspecto se combina con la aparición de palabras poco frecuentes que se incrementan a partir de tercer grado resulta difícil para los niños con dificultades lectoras, lograr un nivel de fluidez promedio y aumentar su vocabulario visual.

Otra investigación que resultó de gran importancia para el estudio, lo constituyó el trabajo de clasificación realizado por De la Peña (2016), quien

después de una cuidadosa revisión de los programas españoles actuales dirigidos a niños disléxicos, estableció cuatro categorías de planes de intervención. Estos son:

i).- Programas centrados en la enseñanza de las habilidades fonológicas: en donde el desarrollo de la capacidad para manipular y reflexionar sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral es la base de la rehabilitación. Parte de las evidencias de que la conciencia fonológica facilita el aprendizaje del lenguaje escrito y sus actividades están dirigidas a que el niño descubra las relaciones entre las grafías y los fonemas. Estos programas poseen una gran variedad de tareas, tales como: detección de rimas, aliteración, enumeración de sílabas, síntesis silábica, omisión de sílabas, adición de sílabas, segmentación silábica, enumeración de fonemas, síntesis fonética, omisión de fonemas, adición de fonemas y sustitución de fonemas.

ii) Programas centrados en la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema: los cuales fundamentan la reeducación lectora, en actividades donde el niño logre el efectivo conocimiento de cómo se representan gráficamente los fonemas y cuáles son las reglas que permiten la decodificación. Los ejercicios buscan el manejo de los sonidos y el conocimiento de las formas y nombres de las letras, para distinguir y recordar los patrones visuales de las palabras y poder asociar los sonidos. En estos programas hay un uso preferente del método multisensorial, que involucra dos o más modalidades sensoriales en el aprendizaje de la lectura y en

ocasiones combinan la conversión grafema-fonema con la lectura de palabras y textos sencillos.

iii) Programas centrados en la enseñanza de las habilidades fonológicas y las correspondencias grafema-fonema: cuyos objetivos residen en que el niño sea capaz de manipular explícitamente los segmentos fonológicos del habla (conciencia fonológica) y conjuntamente con esto puedan aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje y las letras que representan esos sonidos. Utilizan ejercicios extraídos de los dos programas anteriores.

iv) Programas centrados en exactitud, comprensión y velocidad lectora: los cuales parten de las creencias que leer no se reduce tan sólo a decodificar y reconocer las palabras, sino sobre todo, en comprender la información del texto. Intentan incrementar la fluidez lectora de los participantes y hacen énfasis en una mínima velocidad lectora que permita la globalización de la palabra y del texto. Sus ejercicios intentan ganar fluidez lectora como prerrequisito para la mejora en la comprensión del texto.

Para concluir, es importante destacar que este estudio asume lo acotado por Singer y Cuadros (2010) cuando afirman que los programas de intervención eficientes parten de la base de que las diferentes dificultades lectoras radican en un procesamiento fonológico dificultoso. Este trastorno fonológico originaría un déficit en la capacidad de decodificación rápida que afectaría el reconocimiento de las palabras, produciendo en muchas

ocasiones que los alumnos adivinen o inventen términos al momento de leer. De la misma manera, la propuesta de trabajo partió de la visión de Vellutino (2003) quien señala que cualquier programa de intervención en trastornos lectores deberá incluir tres áreas que han demostrado ser el principal obstáculo en niños con estas dificultades: la enseñanza del principio alfabético, el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora. El autor también afirma que en conjunto con esto, los programas de intervención deberían complementar sus intervenciones con la enseñanza de estrategias de comprensión de textos y enseñanza de vocabulario.

Descripción de las Soluciones Seleccionadas

Con el propósito de contribuir a mejorar el problema de lectura en niños de 3 y 4º grado, se diseñó un programa instruccional sustentado en estrategias de reeducación de la lectura, el cual estuvo basado en las representaciones mentales que poseen los participantes de sus propias dificultades lectoras.

Para el logro de lo anterior se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Se realizó un guion de entrevista basado en las dificultades encontradas en los procesos lectores de los participantes con el objeto de indagar cuales factores, según las propias ideas de los alumnos, podrían estar relacionados con los problemas lectores presentes en el grupo (Ver anexo 4)

- Se llevaron a cabo entrevistas personales que fueron analizadas cualitativamente para poder entender cuáles eran las relaciones entre los factores descritos por los niños y las dificultades encontradas en sus procesos (ver anexo 5, fase I).
- Se establecieron una serie de categorías que permitieron entender mejor las relaciones causas-efectos de las dificultades lectoras (ver anexo 5, fase II)
- Con estas categorías ya establecidas se recurrió a la revisión de la literatura para poder asociar los criterios causales obtenidos en el análisis cualitativo con su correspondiente terminología académica y obtener indicadores más técnicos para el diseño del programa lector. El resultado de este trabajo se presenta en el siguiente cuadro:

Tabla 3. Concepto asociado a la categoría

Dificultad	Concepto asociado a la categoría
Confusión de los sonidos de las letras	Dificultades en la conciencia fonológica y en la conciencia fonética
Presencia de errores al leer	Fallas en los patrones visuales y auditivos Aprendizaje insuficiente de la lectura
Ritmo lector lento	Dificultades en la integración de las palabras Necesidad de decodificar. No existe automatismo en los procesos lectores.
Reconocimiento de palabras	Dificultad en la ruta visual lectora. Dificultad en la globalización de la palabra
Poco tiempo para poder leer	Dificultad en segmentar y mezclar silabas. Inexistencia de fluidez lectora
No comprende lo leído	Dificultad para conectar con conocimientos previos con los contenidos del texto Dificultad en el plano semántico
Nivel de dificultad del texto	Dificultad en la creación de estrategias que permitan extraer información del texto
Vocabulario académico	Dificultad en adquirir nuevo vocabulario escrito
Falta de interés por la lectura	Rechazo al esfuerzo necesitado frente a textos escritos

Este paso fue muy importante porque ayudó a acercarse al modelo teórico que se manejaría en la propuesta de intervención, permitiendo caracterizar teóricamente las dificultades presentes en la lectura de los participantes y orientar la búsqueda de literatura relacionada con la explicación y la intervención de estas.

- Se realizó una revisión de los distintos enfoques teóricos que intentan explicar las dificultades en la lectura, presentados en el capítulo 2, para poder sustentar el diseño y las actividades presentes en el programa de intervención.
- Se estableció que el programa de intervención lectora estuviese sustentado en la tesis de la hipótesis del déficit fonológico. Esta decisión estuvo basada en las siguientes consideraciones:
    1. La capacidad de explicación de este enfoque de las dificultades y errores encontrados en la lectura de los participantes. La hipótesis fonológica contempla dentro de su marco teórico los trastornos lectores presentes en los participantes lo que permitió poseer referencias conceptuales para la comprensión de estos problemas y para el diseño de su intervención.
    2. Este enfoque apunta a la necesidad de desarrollar la conciencia fonética y la conciencia fonológica como fundamento para la reeducación de la lectura, lo que está en consonancia con las experiencias de intervención lectoras revisadas en este trabajo.
    3. El enfoque fonológico es el modelo explicativo de la dislexia que

posee mayor apoyo empírico y experimental a nivel mundial (Jiménez, 2012), lo que permitió un amplio acceso a actividades y ejercicios lectores validados en otros estudios.

Diseño de la Propuesta

Como primer paso para el diseño de la propuesta lectora, las sesiones de trabajo estuvieron basadas en los siguientes principios de intervención: (Santiuste, 2005)

- Multisensorialidad: se buscaron utilizar las modalidades visuales, auditivas, oral- kinestésicas y manual kinestésicas como sistemas de enseñanza- aprendizaje y como manera de reforzar mutuamente las conexiones que facilitarían la memorización y la toma de conciencia.
- Secuenciales: la estructura del programa estuvo concebida para trabajar conceptos simples y muy frecuentes a conceptos más complejos y menos frecuentes
- Acumulativas: cada nueva etapa derivó de las etapas precedentes.
- Centradas en el análisis fonológico: el objetivo esencial fue trabajar las unidades fonológicas tales como sílabas, fonemas y manipulación de los sonidos.

- Basada en el sobreaprendizaje: cada etapa del programa debió dominarse por completo antes de que el participante pueda pasar a la siguiente etapa
- El desarrollo de la memoria: se intentó utilizar esquemas concretos de los contenidos, como tarjetas de lectura y de ortografía, mapas mentales y otro tipo de herramientas que ayuden a la memoria.
- La metacognición: se animó al alumno para que reflexione sobre la forma en que aprende las cosas, de tal forma que pueda desarrollar una conciencia explícita de las estrategias que le permiten aprender de manera más eficaz, es decir se busca que el alumno aprenda cómo relacionar nuevos conceptos con sus conocimientos anteriores y cómo desarrollar estrategias para enfrentar una nueva tarea, apoyándose sobre lo ya conocido, utilizando también técnicas de auto-verificación o auto-regulación de sus propios conocimientos.

Como segundo paso se desarrolló el contenido del programa basándose en la intervención de tres procesos importantes en la rehabilitación lectora descritos en el enfoque del déficit fonológico y que evidenciaron altos niveles de compromiso en el grupo: las rutas de acceso al léxico, la fluidez y la comprensión lectora.

De esta forma los objetivos del programa quedaron formulados de la siguiente manera: (ver anexo 6)

Objetivo general de la intervención:

Suministrar instrucción directa en los procesos relacionados a las rutas de acceso al léxico, reforzando conjuntamente la fluidez y la comprensión lectora

Objetivos Específicos:

1. Estimular los procesos perceptivos relacionados con la lectura

1.1 Utilizar diversas modalidades sensoriales en situaciones lectoras

1.2 Discriminar, emparejar y comparar distintos grafemas y fonemas

2. Fortalecer las rutas de acceso al léxico

2.1 Incrementar habilidades de la ruta fonológica

2.1 1 Mejorar las habilidades metafonológicas

- Incrementar las habilidades fonológicas

- Incrementar la conciencia silábica

- Incrementar la conciencia lexical

2.1.2 Reaprendizaje de las reglas de conversión grafema fonema

2.2 Mejorar la ruta visual

- Asociar palabras y formas escritas

- Reconocer palabras de alta frecuencia

- Categorizar palabras

3 Incrementar la fluidez lectora

- Desarrollo de la velocidad y la precisión decodificadora

4. Incrementar la comprensión del texto

- Acceder al significado de palabras, según el contexto.

- Identificar palabras desconocidas.

- Conocer el significado de los términos.

- Explicar con palabras propias el mensaje central del texto y su significado

Los pasos específicos que el alumno hará al realizar la meta instruccional se pueden apreciar en el siguiente diagrama:

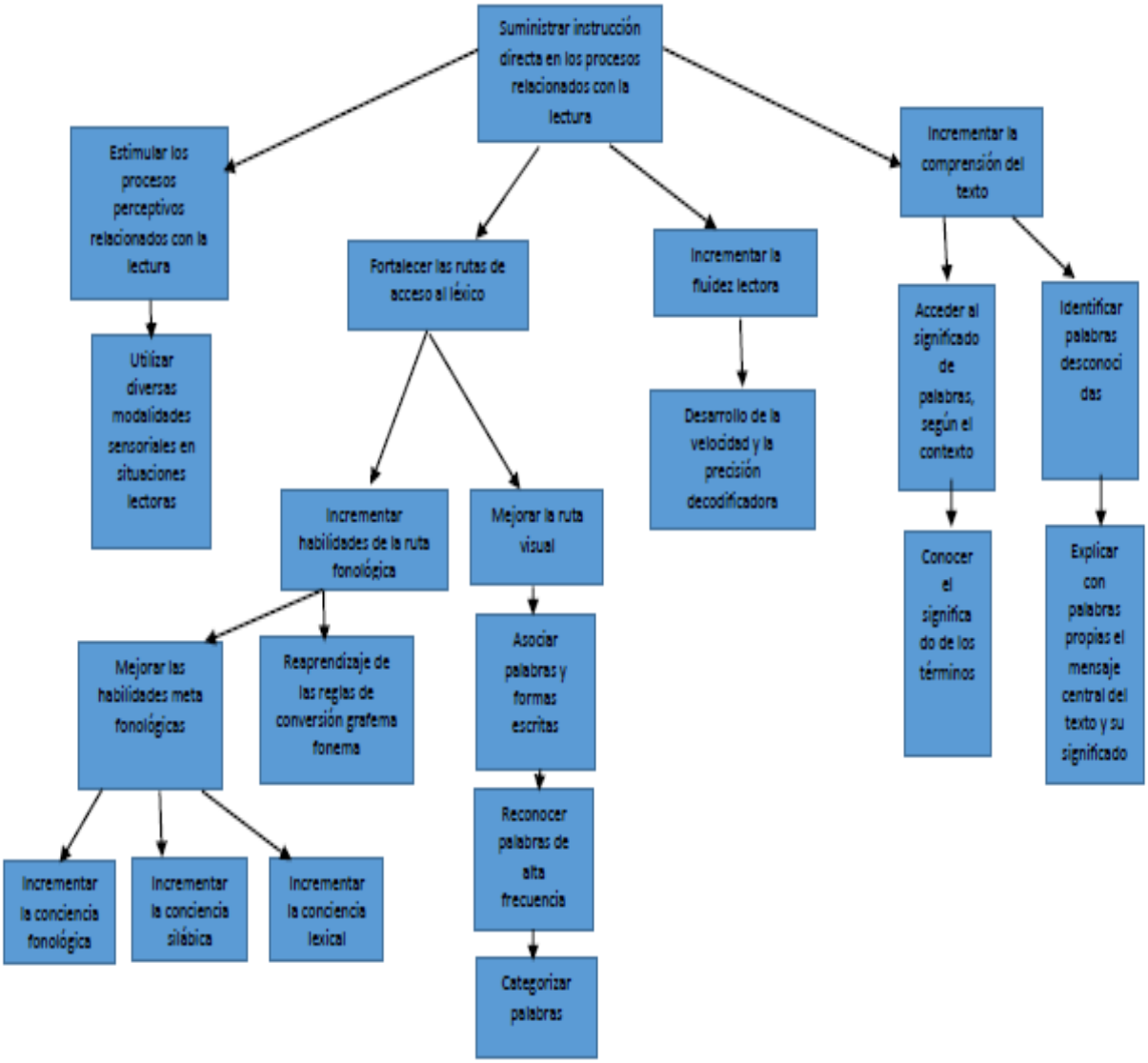

Figura 2: Modelo del Plan de Intervención Psicopedagógica

Descripción de las sesiones de Trabajo:

Unidad I: Estimular los procesos perceptivos relacionados con la lectura

Objetivo: Suministrar experiencias multisensoriales que conlleven a trabajar las modalidades auditivas, visuales, oral-kinestésicas y manual-kinestésicas en actividades relacionadas a la lectura.

Sesión 1

Presentación de Contenidos.

En esta sesión se realizaron diversos juegos que permitieron la integración grupal y que buscaban estimular las diversas modalidades sensoriales. Se leyeron cuentos acompañados de su proyección en una pantalla y que posteriormente fueron leídos de manera coral. Se extrajeron palabras del cuento y se realizaron actividades con letras que componen esas palabras, tales como, juegos de adivinanzas y reconocimiento de letras por medio del tacto, verbalización de letras y rompecabezas. Se realizaron ejercicios gráficos, con apoyo visual y hojas de trabajo donde debían discriminar, emparejar, comparar y completar letras.

Participación del Aprendiz. Los alumnos participaron activamente en los juegos y posteriormente realizaron un cierre de la actividad donde respondieron a las siguientes preguntas: ¿Cuál actividad te gustó más?, ¿Qué letras no recordabas bien y ahora la puedes reconocer? ¿Cuál actividad se te dificultó más?

Unidad 2. Mejorar las rutas de acceso al léxico

Objetivo: Suministrar entrenamiento directo en la enseñanza del principio alfabético y en el reconocimiento de palabras

Sesión 2 Mejorar las rutas de acceso al léxico. Mejorar la ruta fonológica

Objetivo: Mejorar las habilidades fonológicas de los niños a través de ejercicios y programas de entrenamiento en la toma de conciencia de fonemas

Presentación de Contenidos. Se inicia las sesiones con la lectura de un cuento por parte del docente, esta historia es escogida por el grupo, del rincón lector dispuesto en los espacios de trabajo. Posteriormente se utilizaron los ejercicios de rehabilitación creados por Sánchez, Rueda y Orrantia (1989) dirigidos a la toma de conciencia de los fonemas. Este autor desarrolló una batería de actividades que contiene los siguientes ejercicios:

- Identificar el sonido por el que empieza una palabra
- Buscar palabras que empiecen o terminen con el mismo fonema
- Descomponer una palabra en sílabas y cada sílaba en fonemas
- Identificar cómo queda una palabra tras añadir/eliminar un fonema
- Identificar el fonema que se ha eliminado de una palabra
- Integrar sonidos a diversas palabras
- Identificar el número de veces en el que aparece un fonema en una palabra
- Contar el número de fonemas que tiene una palabra
- Diferenciar gráfica y auditivamente palabras similares
- Invertir los fonemas de una palabra y ver cómo queda

Para realizar estos ejercicios, se le suministró a cada participante un cuadernillo contentivo de estas actividades y se utilizaron materiales visuales de apoyo como láminas, letras de madera y plástico y grabador. Para la realización de todas las actividades, el docente explico y modeló los ejercicios.

Participación de los niños. Los participantes realizaron las actividades mencionadas anteriormente en su cuadernillo de trabajo y efectuaron un cierre de sesión donde realizaron un resumen verbal de lo que aprendieron y además compartieron con el grupo cómo se sintieron ese día de trabajo.

Sesión 3 Mejorar las rutas de acceso al léxico*.* Mejorar la ruta fonológica

Objetivo: Mejorar las habilidades metafonológicas de los niños a través de ejercicios y programas de entrenamiento de toma de conciencia de sílabas

Presentación de Contenidos. Se inicia las sesiones con la lectura de un cuento por parte del docente, esta historia es escogida por el grupo, del rincón lector dispuesto en los espacios de trabajo. Posteriormente se utilizaron los ejercicios de rehabilitación de Sánchez, Rueda y Orrantia (1989) dirigidos a la toma de conciencia de las sílabas. La batería de trabajo del autor contiene las siguientes actividades:

- Segmentar palabras (orales, imágenes) en sílabas.
- Contar los segmentos y colocar símbolos por cada unidad.
- Agrupar palabras en función del número de sílabas.
- Identificar la primera/última/ u otra sílaba
- Buscar palabras que empiecen por la misma sílaba que una dada
- Buscar palabras que rimen.
- Identificar en una palabra dadas sus sílabas
- Determinar el orden en el que aparece una sílaba.
- Decir la sílaba que comparten dos palabras.
- Formar palabras a partir de sílabas desordenadas.
- Especificar la sílaba que se ha eliminado de una palabra.
- Adivinar qué palabra queda tras añadir/eliminar una sílaba.
- Invertir sílabas en palabra bisilábica

Participación de los niños. Los participantes realizaron las actividades mencionadas anteriormente en su cuadernillo de trabajo y efectuaron un cierre de sesión donde realizaron un resumen verbal de lo que aprendieron y además compartieron con el grupo cómo se sintieron ese día de trabajo.

Sesión 4 Mejorar las rutas de acceso al léxico*.* Mejorar la ruta fonológica

Objetivo: Mejorar las habilidades metafonológicas de los niños a través de ejercicios y programas de entrenamiento de toma de conciencia de palabras

Presentación de Contenidos. Se inicia las sesiones con la lectura de un cuento por parte del docente, esta historia es escogida por el grupo, del rincón lector dispuesto en los espacios de trabajo. Posteriormente se utilizaron los ejercicios de rehabilitación de Sánchez, Rueda y Orrantia (1989) dirigidos a la toma de conciencia de las palabras. Los ejercicios realizados fueron:

- Contar las palabras de una frase
- Decir frases con un determinado número de palabras
- Adivinar cómo queda una frase a la que se le ha quitado/añadido una palabra
- Buscar determinadas palabras en una frase
- Escribir pseudopalabras
- Asociar palabras y objetos
- Lectura de palabras de alta frecuencia
- Identificación y diferenciación de palabras homófonas
- Inferir reglas de ortografía a partir de ejemplos
- Lectura de palabras incompletas
- Formar palabras de una misma familia

Participación del aprendiz: Los participantes realizaron las actividades mencionadas anteriormente en su cuadernillo de trabajo y efectuaron un cierre de sesión donde realizaron un resumen verbal de lo que aprendieron y además compartieron con el grupo cómo se sintieron ese día de trabajo.

Sesión 5 Mejorar las rutas de acceso al léxico. Mejorar la ruta fonológica

Objetivo: Lograr el reaprendizaje de las reglas de conversión grafema fonema

Presentación de Contenidos. Se inicia las sesiones con la lectura de un cuento por parte del docente, esta historia es escogida por el grupo, del rincón lector dispuesto en los espacios de trabajo. Posteriormente se trabajó con los ejercicios pertenecientes al programa de entrenamiento de Maldonado, Sebastián y Soto (1992), el cual contempla ocho pasos:

Asociación I. Se presenta una letra de plástico o en una tarjeta; el profesor dice el nombre de la letra; el alumno lo repite. Una vez que sabe el nombre, se repite el procedimiento pero con el sonido de la letra y se sigue su forma (visual-auditivo y auditivo-cinestésico).
Asociación 2. El profesor escribe la letra. Se discute su orientación, el punto de inicio de la escritura, la dirección del movimiento; el alumno sigue con el dedo el trazo de la letra, la copia y después la escribe de memoria y cerrando los ojos (visual - cinestésico y cinestésico- visual).
Asociación 3. Se muestra la letra, el alumno la nombra, el profesor coge de la mano al alumno mientras escribe la letra (visual-auditivo y cinestésico-auditivo).
Asociación 4. El profesor dicta el nombre de la letra y el alumno la escribe (auditivo-cinestésico y auditivo-visual).
Asociación 5. Se presenta la letra y el alumno dice su sonido (visual-auditivo). Esta es la asociación más relevante para la lectura.
Asociación 6. El profesor dice el nombre de la letra y el alumno dice el sonido (auditivo-auditivo).
Asociación 7. El profesor dice el sonido y el alumno el nombre de la letra (auditivo-auditivo). Esta es la asociación más relevante para el deletreo oral.

Asociación 8. El profesor dice el sonido, el alumno lo escribe, algunas veces cerrando los ojos, y da el nombre de la letra. Esta es la asociación más relevante para el deletreo escrito.

Participación de los niños. Los participantes realizaron las actividades mencionadas anteriormente en su cuadernillo de trabajo y efectuaron un cierre de sesión donde realizaron un resumen verbal de lo que aprendieron y además compartieron con el grupo cómo se sintieron ese día de trabajo.

Unidad 3. Mejorar las habilidades en la fluidez y comprensión lectora utilizando texto en material impreso, de acuerdo a su nivel de aprendizaje y nivel sociocultural y considerando el tipo de lenguaje utilizado

Sesión 6 Incrementar la fluidez lectora

Objetivo: Mejorar la fluidez lectora a través de ejercicios de desarrollo de la velocidad y la precisión decodificadora.

Presentación de Contenidos. Se inicia las sesiones con la lectura de un cuento por parte del docente, esta historia es escogida por el grupo, del rincón lector dispuesto en los espacios de trabajo. Posteriormente se realizaron las siguientes actividades extraídas de los trabajos de rehabilitación lectora de Vallés (1998):

- Contar el número de palabras antes de leer el texto
- Marcar palabras desconocidas en un texto dado
- Inventar frases con las palabras desconocidas
- Identificar estructuras gramaticales
- Ordenar frases
- Dividir el texto según sus partes
- Lectura modelada por el docente

- Lectura silenciosa
- Lectura conjunta
- Lectura repetida

Participación de los niños: Los participantes realizaron las actividades mencionadas anteriormente en su cuadernillo de trabajo y efectuaron un cierre de sesión donde realizaron un resumen verbal de lo que aprendieron y además compartieron con el grupo cómo se sintieron ese día de trabajo.

Sesión 7. Incrementar la comprensión del texto

Objetivo: Analizar textos sencillos utilizando la estrategia de inferencia, considerando las estructuras sintácticas, elementos semánticos y los conocimientos previos.

Presentación de Contenidos. Se inicia las sesiones con la lectura de un cuento por parte del docente, esta historia es escogida por el grupo, del rincón lector dispuesto en los espacios de trabajo. Posteriormente se presentó un texto corto de dos párrafos máximo, en una hoja, se explicó a los participantes que entre las oraciones de un párrafo existe relación, que una de ellas contiene el mensaje central y las otras amplían esa información. Se escribió el significado de la información contenida en el texto en la pizarra a medida que se discutía con el grupo. Se realizó una práctica guiada en la cual se orientó al alumno en un ejercicio de análisis de cada párrafo del texto.

Participación de los niños. El participante subrayó la idea central de cada párrafo. Escribió significados que le atribuyó a la información contenida en los párrafos del texto y compartió con sus compañeros lo que extrajo del texto. Finalmente se realizó un cierre de la sesión donde los participantes contestaron la pregunta ¿Qué aprendiste hoy?, mientras la docente hace un mapa mental resumen sobre las estrategias de comprensión lectora aplicadas por los alumnos.

Para evidenciar mejor las estrategias implementadas en el programa de intervención, se elaboró una tabla donde se presentan los objetivos desglosados por sesiones y los recursos empleados en el logro de los objetivos propuestos que se puede consultar en el anexo 6.

Informe de las Acciones Tomadas.

Los objetivos planteados en este estudio exigieron la organización del trabajo en una serie de fases que permitieron la implementación del programa de intervención lectora. Las fases descritas a continuación intentan resumir los momentos de trabajo del proyecto y las acciones que se realizaron para el logro de los objetivos.

Fase de Diagnóstico. Durante este período de tiempo, se seleccionó el grupo a trabajar entre los alumnos diagnosticados con dislexia o dificultades en la lectura por especialistas externos y que pertenecieran al programa de integración del colegio. Para esto se estudiaron los informes realizados por especialistas, se conversaron con las docentes de los alumnos y se revisaron

sus materiales de trabajo escolar. Después de esto se solicitó autorización al centro educativo y se conversaron con los padres de estos alumnos para contar con su apoyo.

Posteriormente se llevó a cabo una serie de entrevistas a los participantes del estudio, en las cuales, partiendo de una serie de preguntas se establecieron las principales dificultades lectoras del grupo (ver anexo 1 y 2)

Establecidos los principales problemas lectores, se realizaron otras entrevistas con estos alumnos con el objetivo de acercarse a los factores que están afectando negativamente su desempeño lector. La entrevista fue individual y para llevarla a cabo se siguió un guion pre elaborado (ver anexo 4) pero con la suficiente flexibilidad para incluir o eliminar diversos temas.

Del análisis de las respuestas se extrajeron diversas categorías (ver anexo 5) que permitieron diseñar la propuesta, esto es, escoger los temas de trabajo en el programa de intervención y organizar los ejercicios más adecuados para la rehabilitación.

Fase de Revisión del Material, en este momento, se procedió a explorar los enfoques teóricos y los programas más adecuados para crear un plan de intervención lectora, basados todos en las necesidades que plantearon los participantes. En esta revisión se asumieron las bases teóricas que fundamentaron el programa y se seleccionaron aquellos ejercicios que se consideraron pertinentes para las dificultades del grupo.

Fase de diseño y aplicación del Programa de Intervención: en esta etapa se llevó a cabo el programa de intervención en lectura dentro de las

instalaciones del colegio. Este programa tuvo una duración de dos meses (octubre- noviembre), con tres sesiones semanales de trabajo. Cada sesión tenía un tiempo estimado de 90 minutos. En cada sesión de trabajo se prestó ayuda individualizada a los niños que lo requerían durante 20 minutos.Las actividades se realizaron dentro de los espacios de la biblioteca escolar, por ser un salón amplio, dotado con buena ventilación y mesas de trabajo. De igual forma en estas sesiones se dispuso de diversos materiales didácticos de lectura además de cuentos, lápices, colores, borradores, rotafolio, pizarra y un cuadernillo de trabajo contentivo de los ejercicios para cada sesión.

Fase de Evaluación Final: en esta fase se analizaron los resultados de las actividades de cada sesión de trabajo y el desempeño de cada alumno en los ejercicios de rehabilitación planteados por el programa (ver anexos 7 y 8). Partiendo de este análisis, se realizó una tabla comparativa de las actividades de reeducación logradas en cada sesión para así poder determinar el impacto del programa de intervención en el desempeño lector de los participantes.

Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos en la implementación del programa de lectura aplicado a un grupo de 8 estudiantes de 10 años de edad, cursantes de 3er y 4to grado, diagnosticados con dificultades en el aprendizaje. De igual forma se presentan las similitudes encontradas en estos resultados con la literatura revisada en otras investigaciones basadas en el tema investigado y se realizan las recomendaciones y la difusión de los resultados de este estudio.

Resultados

El problema presentado en este trabajo parte de una situación observada dentro del programa de integración de la escuela, donde los niños con dificultades en el aprendizaje han demostrado un desempeño lector muy deficiente acompañado de un rechazo a las actividades relacionadas a esta área a pesar del trabajo de rehabilitación suministrado por sus especialistas y de las adaptaciones curriculares que realizan las docentes. Este grupo presentaba una serie de dificultades en su ejercicio lector tales como confusión de los sonidos de las letras, presencia de errores al leer, ritmo lector lento, dificultades en el reconocimiento de palabras, necesidad de mayor tiempo para leer, dificultades en la comprensión lo leído y falta de interés por la lectura; que no estaban siendo atendidas de manera eficiente dentro de las estrategias de trabajo lector aplicadas ordinariamente en el

aula.

Esta situación motivó a la institución a plantearse estrategias alternativas de trabajo para esta población, diseñándose para ello un programa de intervención lectora basado en las necesidades e intereses de los participantes.

Este programa de intervención lectora fue aplicado a un grupo de 8 alumnos perteneciente al programa de Integración que presentaban dificultades en el aprendizaje y permitió poner en relevancia los siguientes puntos:

.-Entender la visión de los propios actores sobre sus procesos lectores y aproximarse a las dificultades que presentan durante la realización de las actividades lectoras, con el objeto de comprender mejor a que causas atribuye esta población su pobre desempeño lector.

.-Revisar los enfoques más importantes sobre las dificultades en la lectura para poder enmarcar bajo un modelo teórico las descripciones aportadas por los niños.

.-Diseñar un programa de intervención psicopedagógica orientado a atender las necesidades de reeducación de cada niño en el área de la lectura, partiendo de los resultados del diagnóstico.

.-Intentar responder la pregunta investigativa de si ¿una intervención psicopedagógica fundamentada en la descripción hecha por los propios participantes de los posibles factores intervinientes en las

dificultades lectoras puede conducir a una selección del modelo y el enfoque de aprendizaje más efectivo?

De esta forma, como primer paso se realizaron observaciones en aula, revisiones de material de trabajo escolar, entrevistas a docentes y muy especialmente entrevistas a profundidad con los niños para poder determinar, inicialmente las principales dificultades del grupo frente a los textos escritos y posteriormente los factores intervinientes en estas dificultades descritos e identificados según la visión de los propios niños.

Como segundo paso y basado en estas atribuciones causales de las dificultades encontradas en los participantes, se buscó dentro de la literatura de las dificultades en el aprendizaje, el modelo teórico que pudiera permitir establecer las categorías de trabajo y la organización de la propuesta de intervención lectora.

Establecido esto, se procedió al diseño del programa y a su posterior implementación. Para esta última etapa, se buscó que todas las sesiones de trabajo tuvieran una evaluación que permitiera establecer de manera cualitativa el impacto de las actividades propuestas. En este sentido, en primer término se estableció una relación directa entre las dificultades encontradas en los participantes y los ejercicios trabajados en cada sesión (ver anexo 7).

En segundo lugar, se llenó un formato de observación, a modo de escala de estimación (ver anexo 8) que permitió recoger el grado de logro de la

actividad en cada alumno y de esta manera poder inferir la forma en que se estaba incidiendo de manera positiva en las dificultades presentes.

Desde el principio del estudio se estableció como resultado esperado que el 70 % de las actividades y ejercicios del programa lector pudieran ser logradas por los participantes, que los alumnos pudiesen asociar la lectura a un clima de disfrute y que no existiese ninguna deserción en el grupo. Especialmente determinante para evaluar el impacto positivo del programa es la capacidad de logro de los ejercicios por parte de los alumnos ya que las baterías de rehabilitación utilizadas están diseñadas como un conjunto de actividades de recuperación, secuenciales e integrados.

En base a los resultados recogidos en los formatos de evaluación se realizó el siguiente cuadro que muestra el manejo de las actividades por parte del grupo.

Tabla 4. Evaluación de las sesiones

	Total actividades	Logrado	%	En proceso	%	Sin logro	%
Confusión de los sonidos de las letras	32	23	72	6	19	3	9
Presencia de errores al leer	32	23	72	6	19	3	9
Ritmo lector lento	10	6	60	3	30	1	10
Dificultad en el reconocimiento de palabras	13	12	92	1	8	0	
Necesidad de mayor tiempo para leer	13	12	92	1	8	0	
No comprende lo leído	7	7	100				
Nivel de dificultad del texto	1	1	100				
No maneja vocabulario	1	1	100				

Académico							
Falta de interés por la lectura	7	7	100				
Total	116	92		17		7	

Del análisis del cuadro anterior se puede concluir que el programa propuesto presentó una incidencia positiva en las dificultades en la lectura presente en los alumnos participantes observándose que el 79% de los participantes lograron realizar las actividades de rehabilitación lectora. De igual forma existe un 15% que aún está en proceso en el manejo de estas actividades y un 6% que no logró hacer los ejercicios. Así mismo se puede afirmar que durante las sesiones de trabajo se logró un 100% la participación y el interés de los alumnos en la lectura de textos narrativos e informativos suministrados. También es importante acotar que la población de alumnos permaneció estable durante todo el lapso de duración del programa lector.

Discusión

El proceso de puesta en práctica de la intervención psicopedagógica permite resaltar los siguientes aspectos constitutivos del programa:

El abordaje a las dificultades en la lectura en la intervención desarrollada se orientó hacia el fortalecimiento de las debilidades identificadas en la entrevista realizada a los niños cuyos resultados

mostraron que había deficiencias principalmente en el desarrollo de habilidades para la decodificación auditiva. Estas destrezas fueron trabajadas en el marco de la Hipótesis del Déficit Fonológico y sustentado en tres áreas de trabajo: las rutas de acceso al léxico (fonológica y visual), la fluidez y la comprensión lectora. Este acercamiento fue escogido por considerarse el más conveniente de acuerdo con los resultados obtenidos en la entrevista inicial a los niños y puede resumirse como una intervención que tiene el énfasis en ejercicios fonéticos, en el desarrollo de actividades de decodificación de palabras y frases y en el uso de recursos bibliográficos y no bibliográficos motivadores que permitieron apoyar el acceso al léxico de forma visual. Este principio de rehabilitación coincide plenamente con lo afirmado por Vellutino (2003) quién afirma que cualquier programa de intervención en trastornos lectores deberá incluir la enseñanza del principio alfabético ya que este factor constituye el principal obstáculo en niños con dificultades lectoras.

A su vez, en la propuesta se observa coincidencia con los planteamientos de Foulin (2005), quien señala tres componentes importantes en la adquisición del aprendizaje de la lectura y que deben ser incluidos dentro de todo programa de intervención: primero, el surgimiento del procesamiento fonológico de la escritura; segundo, el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema; y tercero, el desarrollo de habilidades de sensibilidad fonética, todo ello fortaleciendo los niveles de comprensión de textos escritos.

Con relación a las experiencias de trabajo del aspecto fonológico, es muy importante destacar la concordancia de este programa con el entrenamiento realizado por Sánchez (1990) en su propuesta de intervención lectora, la cual se fundamenta en la concepción de que los trastornos en la lectura se deben a ciertas deficiencias en el lenguaje oral. De este autor se asumen las afirmaciones de que las actividades deben dirigirse a reforzar la capacidad para operar sobre el plano fonológico del lenguaje y la recomendación de que toda intervención debe reforzar la capacidad para manejar ese plano.

De igual forma, en la propuesta se asumió el punto de vista del programa de Sanchez, Rueda y Orantia (1989) donde se señala que la dificultad de aprender a leer de los niños con problemas de dislexia, no es debida a las dificultades en diferenciar la forma de los estímulos gráficos, sino por las diferencias en su capacidad para operar con los símbolos que conforman el lenguaje. Para estos autores la base del problema es psicolingüística, ya que los alumnos no logran desarrollar adecuadamente una conciencia sobre los segmentos que conforman el lenguaje oral y esta discapacidad no permite operar de forma consciente y deliberada sobre los sonidos del lenguaje escrito.

En este sentido, los autores recomiendan que cuando existen dificultades en esta capacidad, se deben realizar tareas como contar los sonidos que conforman una sílaba, suprimir un fono de una secuencia, añadir un fono a una secuencia o invertir el orden de una secuencia de

sonidos. Con estas actividades se intentaría incidir en el reanálisis de la estructura sónica de las palabras que el niño usa y pronuncia de forma espontánea y con esto, a juicio de los autores, se estaría trabajando la metalingüística *o* la conciencia segmental.

De este programa se extrajeron varios tipos de actividades que se consideraron importantes para la rehabilitación lectora, tales como la identificación de fonos, encontrar los sonidos comunes a dos palabras de distinto significado, descomponer cada una de las palabras orales en sílabas e identificación de la estructura sónica de las palabras. La utilización de este tipo de actividad se fundamentó en las conclusiones arribadas por los autores donde afirman que estas tareas parecen especialmente indicadas para ayudar a comprender la naturaleza del sistema de reglas que pone en relación los sonidos del lenguaje con los grafemas.

Otro tipo de actividades fonológicas recomendadas en este programa y que fueron realizadas en la propuesta, son las relacionadas con la manipulación de fonos en las palabras. Con este tipo de ejercicios, como señalan los autores, se pretendió ampliar la conciencia sobre la realidad segmental del lenguaje y se intentó proporcionar al niño recursos para operar de forma expresa sobre esos segmentos. En estas actividades el alumno debía construir nuevas palabra incorporando o suprimiendo un sonido dado. La idea era aprender a desglosar una sílaba compleja en sus elementos y como consecuencia de esta capacidad nueva, reducir o eliminar los errores.

El programa de intervención también se orientó a reforzar la correspondencia grafema-fonema de manera explícita y secuencial, como forma de lograr la automatización del reconocimiento de letras y la escritura de palabras En el caso del entrenamiento en las reglas de asociación entre grafemas y fonemas, los estudios de Maldonado, Sebastián y Soto (1992) fueron utilizados como fundamento para las actividades seleccionadas. Estos autores crearon un método de trabajo en la Universidad Autónoma de Madrid, inspirado en los trabajos de Bradley y que proponen combinar las enseñanzas de conversión grafema-fonema y la lectura de palabras.

Otro de los aspectos importante dentro del programa propuesto, es que intentó abarcar una visión integral del proceso lector, buscando trabajar los aspectos que se consideraron más influyentes en la construcción del lenguaje escrito. En este sentido, el programa llevó a cabo actividades que abarcaron la fonología, la conversión sonido-letra, el proceso lexical, la sintaxis y la semántica, aspectos que según M.I. Celdrán Clares y F. Zamorano Buitrago (2006) son los procesos más importantes implicados en el aprendizaje lector. Para ellos, independientemente del método de enseñanza lectora, ya sea analítico o sintético, toda intervención debe reforzar las habilidades de decodificación fonema-grafema, el acceso y la composición de palabras, la comprensión de su significado y la composición de frases. En este sentido, el programa de intervención realizado coincide con la visión de estos autores e intentar incidir en los procesos que subyacen en las destrezas lectoras.

De igual forma, en la elaboración de la intervención se asumieron los elementos recomendados por Celdrán y Zamorano (2006) para un entrenamiento lector efectivo, los cuales contemplan los siguientes módulos de trabajo:

1. Reconocimiento del fonema: el cual busca estimular los procesos de percepción auditiva y conciencia fonológica. Posee ejercicios como encontrar sonidos semejantes, reconocerlos en palabras y encontrar palabras que empiecen por o terminen en determinado sonido.
2. Articulación del fonema verbal: basado en actividades que concientizan en cómo ponemos la boca, los labios, la lengua y cómo sale el aire cuando decimos los fonemas. Se utilizan apoyos táctiles y visuales unidos al gesto neuromotor ayuden a evocar los sonidos y que recuerde la fuerza o suavidad al emitirlo.
3. Reconocimiento del grafema: donde se trabaja la percepción visual en actividades como reconocer la forma, reconocer la orientación de las letras y reconocer grafemas en palabras
4. Trabajo grafomotriz: que incluye tareas como repasar letras con el dedo, repasarlo sobre letras de lija, hacer letras con el dedo en arena o en el aire, colorear, cortar, repasar con el lápiz, copiar.
5. Formación de sílabas: donde se realizan actividades como reconocer las sílabas, segmentar palabras en sílabas, encontrar palabras que empiecen por una sílaba dada, encontrar palabras que lleven esa sílaba, escribir sílabas, rodear la sílaba.

6. Formación de palabras y su manipulación: donde se incluyen ejercicios como decir palabras con unas determinadas sílabas, leer palabras, asociarlas al dibujo o imagen correspondiente, asociar dibujos a palabras, contar las sílabas, encontrar una sílaba determinada en una palabra, cambiar el orden de las sílabas y ver si salen otras palabras con sentido, cambiar las vocales a una palabra y ver que palabras salen, añadir una sílaba a una palabra y comprobar en que palabra con significado se convierte, quitar una sílaba a una palabra y comprobar que palabra queda, escribir palabras, hacer un fichero de dibujos y palabras para manejarlas en clase, hacer una especie de diccionario personal con dibujos o imágenes y palabras.
7. Jugar con las palabras para formar frases: que maneja actividades como componer con dibujos una frase, leer los dibujos de la frase, escribir la frase poniendo nombre a los dibujos, unir imágenes a frases, seleccionar entre dos frases la que corresponde a una imagen, seleccionar entre dos imágenes la que corresponde a una frase, componer frases partiendo de una palabra.
8. Componer textos: que incluye actividades como poner título a un cuento o historia, describir una actividad con dibujos y palabras, escribir pequeños cuentos ilustrados que formen parte de la biblioteca del aula, escribir mensajes a otras personas, escribir una carta a un amigo, hacer la lista de las cosas que nos hacen falta para lograr algo, escribir por grupos un cuento e ilustrarlo, llevarlo a casa para leerlo

con sus padres, leer cuentos y escribirles distintos finales, hacer murales sobre cosas que sean de interés para ellos.

En conclusión, la fundamentación teórica del programa y especialmente la selección de las estrategias de rehabilitación, están sustentadas en experiencias exitosas de trabajo con niños con dislexia o dificultades en la lectura.

Recomendaciones

La presencia de niños con dificultades en la lectura dentro de un aula es algo que los proyectos de inclusión escolar promueven constantemente. La escuela actual se enfrenta a un aula plena de diversidad. En el caso de los niños con dificultades en la lectura, como parte de un aula regular, se hace imprescindible que los docentes conozcan los procesos involucrados en la construcción de la lectura y manejen estrategias que permitan potenciar dentro del aula aspectos que desarrollen el conocimiento psicolingüístico del alumno. De igual manera, es importante que el docente involucre dentro de su práctica pedagógica actividades que ayuden al análisis fonológico y otros ejercicios que conlleven a una reflexión sobre las nociones del lenguaje escrito.

Así mismo, es importante que las instituciones entiendan los principios del trabajo de reeducación lectora, los cuales parten de los resultados arrojados por las investigaciones científicas, que muestran que los métodos que combinan la enseñanza explícita de la conciencia fonética y el

aprendizaje del principio alfabético, mediante la enseñanza sistemática de las correspondencias entre grafemas y fonemas, son las estrategias más apropiadas para los niños disléxicos pero también los mejores métodos para todos los niños en las primeras etapas de aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Otro de los aspectos resaltantes, es que los aprendices disléxicos tienen a menudo dificultades para construir representaciones de los sonidos o fonemas, y para asociar esas representaciones a las unidades escritas que les corresponden. Este hecho hace que la puesta en práctica de sistemas de lectura sea muy difícil y en este sentido el docente debe crear múltiples conexiones entre las áreas visuales, auditivas, manual-kinestésica y oral – kinestésica tan a menudo como le sea posible y en todos los ámbitos de enseñanza. Estas cuatro modalidades se refuerzan mutuamente y las conexiones facilitan la memorización y la toma de conciencia. Este tipo de aproximación, es el método de enseñanza más eficaz para los alumnos disléxicos y por tanto también son beneficiosos para todos los alumnos de la clase.

Es importante destacar también que el trabajo con niños con dificultades en la lectura debe ser secuencial. Se debe ir de conceptos simples a los más complejos y en este sentido es preferible comenzar utilizando palabras frecuentes en castellano, antes de presentar palabras más complejas fonológicamente. Progresivamente se añaden palabras y pseudo-palabras más largas y/o con estructuras silábicas más complejas,

cuidando no sobrecargar su memoria, Por otra parte, cuánto más pequeña sea la unidad fonológica con la que se trabaja, de la sílaba a la rima, al comienzo y al fonema, la tarea será más compleja.

Así mismo el trabajo con estos alumnos debe ser estructurado, lo cual significa que se debe presentar a los niños únicamente ítems (palabras y frases) cuyos elementos constitutivos (sonidos y letras) han sido ya enseñados de forma multisensorial. El trabajo en estructura es beneficioso para todos los niños, ya que se trata de que nunca tendrán que enfrentarse a tareas sin disponer de los conocimientos necesarios. De este modo hay un menor riesgo de fracaso

El docente siempre debe incorporar estrategias que ayuden a sus alumnos, con dificultades a reflexionar sobre el lenguaje. En este sentido podría aprovechar todas las ocasiones que le brinde el currículo para reforzar conceptos lingüísticos. Por ejemplo, presentar nuevo vocabulario por familias de palabras, segmentar las palabras más largas y más complejas en unidades más pequeñas, etc.

También debe incluir siempre en su trabajo didáctico materiales que permitan al niño percibir mejor las palabras tales como letras, tarjetas, láminas y que faciliten así el trabajo con los procesos de decodificación e identificación de palabras.

Finalmente una de las recomendaciones principales es el cuidado del clima afectivo y emocional dentro del aula por parte del docente. Un maestro con alumnos con dificultad de aprendizaje debe buscar:

. Promover el arriesgarse en la clase, incitando a los alumnos a participar y a levantar la mano incluso cuando duden de sus respuestas

. Apoyar a los alumnos disléxicos a dar respuestas correctas

. Evitar hacerles fracasar ante sus compañeros

. Reforzarles su confianza en sí mismo en clases

. Preservar su confianza en sí mismo en las evaluaciones (Bravo-Valdivieso, 1995).

Difusión

En primera instancia los resultados de esta investigación se presentarán a todos los actores que participan el programa de integración de la escuela. Se expondrá a directivos, docentes, padres, tutores y profesionales tratantes de los alumnos participantes del programa. La idea de la intervención partió de la necesidad de buscar apoyo alternativo a un sector de la población especial que está incluida en la institución y es sumamente importante que el programa sea enriquecido por medio de discusiones, reflexiones y aportes de otros especialistas.

También, dentro de la institución existen profesores que realizan actividades como capacitadores y multiplicadores de conocimientos, a ellos se le hará entrega del documento para su evaluación y posterior exposición en talleres.

El Trabajo Especial de Grado estará disponible en la Biblioteca de la U.C.A.B. y el mismo podrá ser utilizado como referencia en cuanto a la estrategia y ser adaptada al medio de las personas consultantes.

REFERENCIAS

Alegría, J., Carrillo, M.S. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura, *Investigación y Ciencia,* 340, 6-14

Arreola Díaz, Sujey (2009).*Las dificultades educativas en las aulas de clases*. Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez. México

Asociación Madrid con la Dislexia y otros (*2013) Guía de Dislexia para Educadores la dislexia en el aula: lo que todo educador debe saber* .DEA. Madrid

Azcoaga J.E. (1985) *Estructura neuropsicológica de la lectoescritura. Alteraciones del aprendizaje escolar, diagnóstico, fisiopatología y tratamiento.* Barcelona: Ediciones Paidós

Bravo-Valdivieso L.(1995) Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile

Byrd Rawson, Margareth (1986). *The Many faces of dyslexia*. The Orton Society. USA

Carrillo, M.S. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento*. Madrid: CIDE, MEC

Celdrán Clares M.I. y Zamorano Buitrago F. (2006) *Programa de prevención de los trastornos de lenguaje en ed. Infantil y 1er ciclo de primaria*. Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia

De la Peña, C.(2016).*Revisión de programas de Intervención en Dislexia Evolutiva*. ReDoCrea, 5,310-315

EHRI, L. (1992): "Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding", en: GOUGH, P.; EHRI, L., y TREIMAN, R. (Eds.): Reading acquisition, pp. 107-143. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Foulin, J. N. (2005). *Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read*?. *Reading and Writing, 18* (2), 129-155

Frith, U. (1995).Dyslexia: *Can we make a shared theoretical framework?* En Frederickson, N, & Reason, R (Eds). Phonological Assessment of Specific Learning Difficulties. Educational and Child Psychology, Vol 12, Nº 1, p 6-17. Leicester: British Psychological Society (DECP)

IDA (2002). Página web de la International Dyslexia Association. Asociación Internacional de la Dislexia, http:/www.interdys.org

Irrazabal, N. (2007). *Metacomprensión y comprensión lectora.* Buenos Aires. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Jiménez, Juan (2012) *Dislexia en Español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Ediciones Pirámide. Madrid.

Lovett, M.W., Borden, S.L., DeLuca, T., Lacerenza, L., Benson, N.J., & Brackstone, D. (1994). Treating the core deficits of developmental dyslexia: Evidence of transfer-of-learning following phonologically- and strategy-based reading training programs. Developmental Psychology, 30(6), 805-822

Maldonado, A, Sebastián, E y Soto, P. (1992). *Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Martínez, Miguel. (1989) *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas, México

Nicolson R. I. y Fawcett, A. J. (2006). Do cerebellar deficits underlie phonological problems in dyslexia? *Development Science, 9*(3), 259-262.

Rosenblatt, L. (1983) *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. New York University.

Sánchez, Emilio (1990) *Estrategias de intervención en los problemas de lectura.* En: Marchesi Alvaro, César Coll y Jesús Palacios (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación*, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, Capítulo 8, Alianza, Madrid

Sanchez, E., Rueda M. I. y Orrantia J. (1989) *Estrategias de Intervención para la reeducación de niños con dificultades en la lectura y de la escritura*. Comunicación, lenguaje y educación 3, 101-111

Santiuste Bermejo V y Carmen López Escribano (2005) *Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura*. Univ.Psychol. v.4 n.1 Bogotá

Seymour, Ph; Aro y Erskine (2003).Cognitive description of dislexia. En: Pavlidis G. Th. (2010) (Ed.) *Perspectives on Dyslexia*. (2 Vols.) John Wiley & Sons. Nueva York.

Singer V. y Cuadro A.(2010).*Programas de intervención en trastornos de lectura* Revista Neuropsicología Latinoamericana ISSN 2075-9479 Vol 2. No. 1. 78-86

Smythe, I. (2011).*Dyslexia in the Digital Age: Making It Work.* Bloomsbury

Snow, C. y Polisseli, A. (2003): *Rethinking Reading Comprehension.* Guilford Press

Snowling, M. J.; Gallagher, A. y Frith, U. (2013) Family risk of dyslexia is continuous:Individual differences in the precursors of reading skill. *Child development*. Snwoling and Thomson.

Strauss Ansel. (2002) *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

Swartz, S. L. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir.* Santiago, Chile: Ediciones UC.

Taylor S J; Bodgan R (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica

Thompson, P. (1994). *Círculos de calidad. Cómo hacer que funcionen***.** (1ª edición). Colombia: Grupo Norma

Thomson, M. E. (1984). Desarrollo de la dislexia. Baltimore, MD: Edward Arnold.

Torgesen J, Alexande ,A y. Wagner R. (2001) *Intensive remedial instruction for children witn severe reading disabilities*. volumen 34, number 1, january/february, pages 33–58, 78

Torgesen J, Rashotte, y Alexander A (2001) Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). Reading fluency: The forgotten dimension of reading success. Newark, DE: International Reading Association

Torgesen, J., Rashotte, C., & Wagner, R. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. Journal of Learning Disabilities, 27, 276-286.

Torres M. (2003). *La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso*. Educere.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.

Vallés Arándiga, A. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica.* Valencia: Promolibro

Valles, Miguel (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. Madrid

Vellutino, F. (2003). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, Massachusetts,MIT Press

Vellutino, F. R. y Scanlon, D. M. (2002). Emergent Literacy Skills, Early Instruction and Individual Differences as Determinants of Difficulties in Learningto Read: The Case for Early Intervention. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson(Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 295-321). New York: The Guilford Press

Villalón, M., Lobos, M. y Cox, P. (2009). Efectividad del programa de asistencia técnica AILEM-UC en el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje y la matemática: Un estudio evaluativo. *Sembrando Ideas*, *3*, 1-25.

Vygotsky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Walker J, Goldup W, Lomas S, (2006). *The Dyslexia Institute.* Dyslexia Institute Learning Programme. UK.

ANEXOS

ANEXO 1

Guion de Entrevista para identificar las dificultades al leer

Guion de Entrevista para identificar las dificultades al leer

1. Modalidad:

¿Cómo te gusta trabajar más: en grupo o solo?
¿Cómo entiende mejor las explicaciones: en grupo o solo?

2. Frecuencia:

¿Cuantas veces te gustaría trabajar en la semana actividades de lectura?

3.-Contexto

¿Qué actividades relacionadas con la lectura haces en la casa?
¿Qué actividades relacionadas con la lectura haces en la escuela?
¿Asiste a alguna actividad fuera de tu horario escolar donde hagas actividades relacionadas a la lectura?
¿Asistes a terapia con un especialista?

4.-Sobre estilos de aprendizajes

¿Cómo aprendes mejor: oyendo, mirando o tocando?

Sobre los errores en la lectura:

¿Confundes algunas letras cuando las ves?
¿Confundes algunas letras cuando las escuchas?
¿Se te olvida el sonido de algunas letras?
¿Reconoces algunas palabras a primera vista?

¿Comprendes lo que lees?
¿Lees lento, normal o rápido?
¿Tu lectura presenta muchos errores?
¿Entiendes las palabras de las materias escolares y los textos de tu grado?
¿Necesitas mucho tiempo para leer?
¿Te gustan las actividades lectoras?

ANEXO 2

Análisis de las Entrevistas para determinar los errores al leer

Análisis de las Entrevistas para determinar los errores al leer

Categoría	**Subcategorías**	**Definición**	**Interpretación**
Modalidad	Preferencia para trabajar	Modalidad grupal o individual de trabajo que se prefiera	Todos los participantes coincidieron en su preferencia en el trabajo grupal, manifestando palabras como “es mucho más divertido”, “´prefiero trabajar con mis amigos”, “solo es más aburrido”
	Preferencias antes las explicaciones	Modalidad grupal o individual de trabajo que se considere permita comprender mejor las instrucciones	Los alumnos afirmaron tener mayor resultado en su aprendizaje cuando se enfrentan a procesos grupales: “me gusta que si explican y no entiendo le pregunto a otros”, “siempre he estudiado en grupo”, “entiendo porque pongo atención y por eso me gusta atender, pero los amigos me ayudan también”
Frecuencia	Cantidad de sesiones	Número de sesiones de trabajo por semana con las cuales se siente cómodo	Los alumnos manifestaron su disposición a trabajar varios días a la semana, específicamente dos sesiones: “me gusta hacer cosas, puedo todas las tardes”, “yo puedo quisiera dos veces, porque debo hacer otras cosas”, “Mejor dos tardes, porque hay otras cosas”.
Contexto	Actividades relacionadas con la lectura en casa	Cualquier acción realizada por el alumno que promocione la lectura dentro del hogar	Los participantes manifestaron que en general la familia no se involucraba en actividades relacionadas con la lectura. Se recogen manifestaciones como: “mi mamá no me obliga a leer en la casa”, “yo prefiero hacer otras cosas que leer”, “mi mamá me leía cuentos pero cuando estaba más pequeño”, “no me gusta leer en casa” Estas afirmaciones permiten inferir que los niños sienten rechazo por las actividades

			lectoras y los padres prefieren no intervenir directamente.
	Actividades relacionadas con la lectura en escuela	Cualquier acción realizada por el alumno que promocione la lectura dentro de la escuela	De lo manifestado por los alumnos se puede entender que los alumnos reciben dentro de la escuela las siguientes actividades lectoras: “leo los libros de texto”, “debo leer lo que hay en la pizarra y lo que dicen las actividades”, “en mi salón se lee con el libro de texto”. Lo anterior permite inferir que dentro de la dinámica de clases, no se aplican ningún tipo de estrategias de promoción lectora
	Actividades relacionadas con la lectura con especialistas	Apoyo directo de especialista en el área de la lectura	La totalidad de los participantes afirmaron que asisten a sesiones de psicopedagogía y uno de ellos afirmó asistir a terapia de lenguaje. En las respuestas de los alumnos se puede resaltar la siguiente información: “ella me ayuda a conocer la letras y sus sonidos”, “me hace hacer las actividades donde debo buscar letras, debo leer oraciones y completar palabras”, “Debo leer, hacer copias y me hace dictados”. Esta información nos habla de un enfoque de enseñanza sintética de la lectura por parte de los especialistas.
Sobre estilos de aprendizaje	Canales preferentes	Identificación del canal sensorial donde el niño se siente más cómodo recibiendo información	Los alumnos señalaron que aprendían mejor si podían ver y escuchar al mismo tiempo. Esto se evidencia en afirmaciones como: “yo recuerdo mejor cuando puedo ver la letra y a la vez la escucho”. “Siempre estudio cuando me explican y también cuando puedo ver láminas o me explican en forma de gráficos”. Otros participantes señalaron que les gusta tocar y jugar para aprender cosas: “Cuando toco las cosas recuerdo bien como es”, “los juegos enseñan también y no se te olvidan” Lo anterior permite inferir que la utilización de estrategias multisensoriales permitiría un abordaje más completo en estos niños.

Sobre los errores en la lectura

Pregunta	Observaciones	Interpretación
¿Confundes algunas letras cuando las ves?	Para la precisión en la percepción visual de las letras y de las palabras, los alumnos señalan que “las letras poseen sus propias formas”, lo cual confirma en el grupo la conciencia de las formas invariantes de las letras. Pero también afirman que “conocen sus formas, pero en ocasiones confunden”. Señalan también que pueden reconocer mejor estos rasgos si tienen tiempo para	Se les dificulta recordar el sonido asociado a la letra. Confunden letras con sonidos semejantes

	analizar sus características. Se observa en el grupo: • Memoria visual de los patrones de las letras para el reconocimiento directo en la lectura. De las dificultades señaladas por lo niños las más resaltantes son: • Dificultades en la integración viso-lingüística para asociar las letras y palabras con sus sonidos y significado	
¿Confundes algunas letras cuando las escuchas?	En esta área los alumnos manifestaron mayores compromisos en estas actividades tales como: • Identificación y manipulación la rima • Segmentación y manipulación las sílabas que componen las palabras. • Segmentación y manipulación el sonido inicial • Segmentación y manipulación de las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas. Esto se observó en el desarrollo de varios juegos y actividades gráficas que se realizaron con los alumnos durante la entrevista.	Se les dificulta recordar el sonido asociado a la letra. Confunden letras con sonidos semejantes
¿Se te olvida el sonido de algunas letras?	Se observa en las respuestas y en los trabajos de los alumnos, las siguientes dificultades: . Dificultad en la memoria verbal a corto plazo, costándole mantener en la memoria los sonidos previos . Dificultad para unir sonidos y construir silabas y palabras.	Se les dificulta recordar el sonido asociado a la letra. Confunden letras con sonidos semejantes
¿Reconoces algunas palabras a primera vista?	El grupo no posee la recuperación automática de la fonología de palabras conocidas de una lista dada, tales como nombrar colores, objetos familiares, letras o números, sin la necesidad de la reflexión explícita. De igual manera manifiestan tener problemas en la automatización en el reconocimiento de palabras largas y poco conocidas.	No son capaces de leer de forma rápida palabras pertenecientes al vocabulario visual de su grado
¿Comprendes lo que lees?	Los alumnos afirman que solo comprenden los textos a partir de estas estrategias: “a través de la lectura hecha por otras personas”, “con la ayuda de tercera personas”, ”con suficiente tiempo para poder pensar”. Lo anterior evidencia la poca autonomía en los procesos de comprensión lectora del grupo.	Se les dificulta dar sentido a lo que leen
¿Lees lento, normal o rápido?	El grupo se autodefine como malos lectores. Se observa poca globalización de las palabras, necesidad de decodificar y lectura que va de silábica a vacilante, con	No logran leer de forma fluida, necesitando deletrear o alargar los sonidos

	un ritmo irregular.	
¿Tu lectura presenta muchos errores?	Existe coincidencia en el grupo en asumir la presencia de errores al leer. Se observa constantes sustituciones de letras, cambiando sonidos vocálicos o consonánticos por otros que no se corresponden con la grafía, adiciones de letras y sílabas y constantes omisiones de sonidos.	Se observan omisiones, agregados y sustituciones de letras y silabas en su lectura
¿Entiendes las palabras de las materias escolares y los textos de tu grado?	La opinión consensuada del grupo es que los textos de su grado son largos y complejos. Se observa que no se poyan en sus libros de trabajo para extraer información. Alegan la existencia de palabras complejas y poco conocidas. Se observa dificultades semánticas relacionadas al vocabulario académico	Los textos asignados al grado se consideran muy complejos para el dominio lector del niño. Se le dificulta leer palabras técnicas o vocabulario complejo.
¿Necesitas mucho tiempo para leer?	Afirman que en aula necesitan más tiempo que sus compañeros. La poca fluidez lectora conlleva a la necesidad de más tiempo para el reconocimiento de los patrones visuales y sonoros de letras, sílabas y palabras. No poseen vocabulario visual extenso y ameritan decodificar constantemente.	El tiempo de lectura es mucho más largo que el de su grupo
¿Te gustan las actividades lectoras?	No hay coincidencia en las respuestas. Algunos afirman que depende del texto y del tema. En general asocian la lectura con material académico. Prefieren otras actividades para recibir información.	No existe motivación hacia las actividades que están relacionadas con textos escritos

ANEXO 3

Concepciones teóricas acerca de la definición de lectura

Concepciones teóricas acerca de la definición de lectura

Cómo conjunto de habilidades	Como proceso interactivo	Como proceso transaccional
Sostiene, la enseñanza de la lectura como una actividad que encierra un **conjunto de habilidades**. Esta concepción presenta las siguientes características: -La lectura es un proceso divisible en sus partes componentes; - La comprensión es tan sólo una de esas partes; - El sentido de la lectura está en el texto; - El lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido del mismo; -Todo el sentido está en el texto (lector pasivo-texto activo) **-** Conceptos claves de esta concepción teórica: la decodificación de sílabas y palabras así como el reconocimiento de palabras. -Se hace hincapié en: el esquema corporal, la direccionalidad, la lateralidad, la coordinación óculo	Surge a finales de la década de los setenta, con el avance de la Psicolingüística y de la Psicología Cognitiva. Esta corriente se ha denominado como "**enfoque interactivo de la lectura**". Dentro de este enfoque se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema El mayor exponente del enfoque psicolinguista lo representa Kenneth Goodman. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado - Parte de los siguientes supuestos: 1. La lectura es un proceso del lenguaje. 2. Los lectores son usuarios del lenguaje. 3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura. -Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois, p:10) Para esta teoría, la lectura presenta las siguientes características: - Es un proceso indivisible y global. - Leer es comprender; - El lector construye el sentido del texto al	Pertenece a la concepción reciente de lectura, que proviene de la teoría literaria y fue desarrollada por L. Rosenblatt (1978), con el nombre de "**teoría transaccional**". Dicha autora entiende que el término "transacción" indica una relación doble, recíproca, entre el lector y el texto. Se toma en cuenta, además, el momento y las circunstancias particulares en las que ocurre la lectura. Esta teoría presenta las siguientes características: -El texto es menos un objeto que un potencial que es actualizado durante el acto de lectura; -El lector y el texto surgen a partir del acto de lectura, y se transforman mutuamente; -El texto se concibe como un "sistema abierto": posee un significado potencial que es actualizado por el lector a través de la construcción de un texto

(manual, la orientación espacio – temporal), y la estabilidad emocional. Se cree que cuando el niño, al domine las habilidades básicas ya logra integrarlas como un todo cuando está frente a un texto. Esta teoría esta menos interesada en explicar el proceso que en resolver problemas derivados de su aprendizaje Dentro de este enfoque, la supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. -La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo	interactuar con él. - La experiencia previa del lector ocupa un lugar fundamental en la construcción del sentido; - El sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector. Dentro de esta concepción se destaca el papel activo que cumple el lector en el proceso de la lectura. Goodman afirma que el significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe construir cuando lee. Esa construcción del sentido se lleva a cabo a través del uso que hace el lector de la información apoyándose en: La grafofónica: incluye todas las convenciones ortográficas y la compleja red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje. La sintáctica: comprende las reglas que gobiernan el orden de los elementos lingüísticos, sin el cual no sería posible obtener significado. La semántica: incluye los conceptos expresados a través de determinado vocabulario. El enfoque interactivo se vio además enriquecido por el aporte de los procesos de los psicólogos constructivistas que se aplicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto. A su vez la teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende (Rumelhart 1980) Lo anterior significa que hay esquemas que representan nuestro conocimiento acerca de todos los conceptos, los que subyacen a los objetos, eventos, secuencias de eventos, acciones y secuencias de acciones. Un esquema contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constitutivas del concepto en cuestión.	paralelo, estrechamente relacionado con el editado, pero no idéntico. -Esto se debe a que el lector construye el significado del texto en base a sus inferencias y referencias, atribuyéndole un sentido personal. -El lector puede asumir dos tipos de posturas frente a un texto: -La estética*:* el lector permanece absorto en lo que piensa y siente durante el acto de lectura. La eferente*:* la atención del lector está centrada en lo que puede extraer o retener después del acto de lectura. -Estos tipos de lecturas son coordinadas, es decir, paralelas. En la medida en que el lector comienza actuar con el texto se produce la adopción de uno de los dos tipos de lectura. La comprensión, por lo tanto, va a surgir de la compenetración del lector en el texto. Los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes tanto el cerebro del lector como en la página del texto.

	La lectura, sería entonces, el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada.	

Fuente: Maria Eugenia Dubois. El proceso de la lectura; de la teoría a la práctica. Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Mérida, 1987.

ANEXO 4

Guion de Entrevista sobre los factores presentes en las dificultades de los alumnos

Guion de Entrevista sobre los factores presentes en las dificultades de los alumnos

1.- ¿Por qué crees que confundes los sonidos de las letras?

2.- ¿Cómo logras darte cuenta de los errores que cometes cuándo lees un texto?

3.- ¿Por qué crees que lees lento?

4.- ¿Por qué crees que te cuesta reconocer las palabras que ya has leído anteriormente?

5.- ¿Por qué crees que necesitas más tiempo para leer que tus compañeros?

6.- ¿Por qué crees que te cuesta comprender lo que lees?

7.- ¿Por qué crees que los textos de tu grado son difíciles?

8.- ¿Se te dificulta leer las palabras utilizadas en las materias escolares?

9.-¿Por qué dices que no te interesa la lectura?

ANEXO 5

RESULTADOS ENTREVISTAS A PARTICIPANTES SOBRE FACTORES INTERVINIENTES EN LA LECTURA

RESULTADOS ENTREVISTAS A PARTICIPANTES SOBRE FACTORES INTERVINIENTES EN LA LECTURA

FASE I

Pregunta 1: ¿Por qué crees que confundes los sonidos de las letras?

Participante	Entrevista	Comentario	Análisis
1	(…) se me olvida el sonido de varias letras (…) o algunas se parecen (…)	Se le olvidan los sonidos y presenta dificultad en la discriminación de sonidos	Atribuye el problema a la dificultad de discriminar y asociar sonidos en las palabras
2	(…) cuando las escucho, algunas letras se parecen, y no se cual es cual (…)	No logra asociar el sonido con la letra correspondiente, confunde sonidos	Atribuye el problema al poco manejo en la conversión grafema-fonema y la dificultad de discriminar y asociar sonidos en las palabras
3	(…) no sé, son difíciles algunas (…)	No aporta información	No aporta información
4	(…) es que confundo los sonidos, algunos me lo sé, otros no (…)	No logra diferenciar bien los sonidos de las letras	Atribuye el problema a la escasa capacidad fonológica
5	(…) los sonidos se confunden porque parecen iguales (…)	Confunde sonidos	Atribuye el problema a la dificultad de discriminar y asociar sonidos en las palabras
6	Se me olvidan a veces	No logra recordar los sonidos	Atribuye el problema a la dificultad de discriminar y asociar sonidos en las palabras
7	Confundo algunas letras porque son difíciles de aprender	Confunde sonidos	Atribuye el problema a la dificultad de discriminar y asociar sonidos en las palabras
8	Los sonidos no puedo aprenderlos, se me parecen todos (…)	Confunde sonidos	Atribuye el problema a la dificultad de discriminar y asociar sonidos en las palabras

Pregunta 2: ¿Cómo logras darte cuenta de los errores que cometes cuándo lees un texto?

Participante	Entrevista	Comentario	Análisis
1	Algunas veces sí, cuando veo que la letra no es como la dije o cuando no estoy seguro de que lo hice bien, y me corrigen y lo hago bien.	Confunde letras y sus sonidos en la palabras falta de práctica lectora	Atribuye el problema a dificultades en reconocimiento de fonemas y grafemas y falta de práctica lectora
2	Sí me doy cuenta y reviso las letras que confundo y veo que no es la que debe ser, debo pensar	Procesa letras y sonidos lentamente en palabras leídas,	Atribuye el problema a dificultades en reconocimiento de fonemas y grafemas

3	Algunas veces sí, otras veces no, algunas veces no estoy muy seguro (…)	No aporta información	No aporta información
4	Yo sé que algunas letras las confundo y cuando leo una palabra difícil, y no aprendí bien las letras, me doy cuenta que no está bien, pero lo hago varias veces y puedo leer	Confunde letras y sus sonidos en la palabras falta de práctica lectora	Atribuye el problema a dificultades en reconocimiento de fonemas y grafemas y falta de práctica lectora
5	Cuando leo yo sé cuáles son las palabras difíciles y yo trato de leerlas pero algunas veces confundo y digo lo primero que recuerdo, sin practicar	Falta de práctica lectora, confusión en procesamiento de letras y sonidos	Atribuye el problema a dificultades en reconocimiento de fonemas y grafemas y falta de práctica lectora
6	Sí reconozco cuando lo que está escrito, trato de leerlo, algunas veces lo leo mal otras veces bien, cuando leo antes.	Dificultades en el reconocimiento de letras y sonidos en palabras, falta de práctica lectora	Atribuye el problema a dificultades en reconocimiento de fonemas y grafemas y falta de práctica lectora
7	No, solo me doy cuenta cuando alguien me dice, aunque cuando leo no siempre estoy seguro si es la palabra o la letra que es	Dificultades en reconocimientos de letras y sonidos en palabras	Atribuye el problema a dificultades en reconocimiento de fonemas y grafemas
8	Puedo saber cuando la palabra es difícil, cuando no logro entender la letra porque no sé cuando es el sonido o como suena o si es la letra correcta.	Dificultades en reconocimientos de letras y sonidos en palabras	Atribuye el problema a dificultades en reconocimiento de fonemas y grafemas

Pregunta 3: ¿Por qué crees que lees lento?

Participante	Entrevista	Comentario	Análisis
1	Porque debo pensar para leer debo estar seguro de las letras	Debe decodificar, necesita tiempo para encontrar los sonidos	Atribuye el problema a la necesidad de decodificar al momento de leer
2	Debo ver y pensar y leer poco a poco para no cometer errores- Debo también ver varias veces la palabra	Necesita decodificar , no integra la palabra al leer	Atribuye el problema a la necesidad de decodificar al momento de leer y a la falta de integración de la palabra
3	Si son palabras largas, debo verlas con atención, recordar las letras (…)	No integra la palabra al leer	Atribuye el problema a la falta de integración de la palabra
4	Porque no estoy seguro de los nombres y sonidos de las letras y algunas veces me confundo	Debe decodificar	Atribuye el problema a la necesidad de decodificar al momento de leer
5	Debo pensar y ver la palabra	No integra la palabra	Atribuye el problema a falta de integración de la palabra
6	Porque estoy observando y luego leo y debo recordar los sonidos	Debe decodificar	Atribuye el problema a la necesidad de decodificar al momento de leer
7	Algunas veces necesito tiempo para leer la palabra, saber cómo se dice	No integra la palabra	Atribuye el problema a falta de integración de la palabra
8	Debo ver y saber las letras y como suenan juntas	Debe decodificar, no integra la palabra	Atribuye el problema a la necesidad de decodificar al momento de leer y a la falta de integración de la

			palabra

Pregunta 4: ¿Por qué crees que te cuesta reconocer las palabras que ya has leído anteriormente?

Participante	Entrevista	Comentario	Análisis
1	(…) No la recuerdo al leer (…)	No aporta Información	No aporta información
2	No sé, es que debo leerlas siempre	No posee vocabulario visual	Atribuye el problema al poco vocabulario visual construido
3	Debo leer la palabra otra vez (…)	Debe decodificar para luego integrar	Atribuye el problema a la dificultad de integrar la palabra
4	Las palabras fáciles debo leerlas y las difíciles varias veces	No posee vocabulario visual	Atribuye el problema al poco vocabulario visual construido
5	Debo ver con atención las palabras , algunas veces reconozco algunas palabras pero las leo igual	No integra palabras, no posee vocabulario visual	Atribuye el problema a la dificultad de integrar la palabra y al poco vocabulario visual construido
6	Las leo con cuidado para entender aunque ya las haya leído	No integra palabras, no posee vocabulario visual	Atribuye el problema a la dificultad de integrar la palabra y al poco vocabulario visual construido
7	Todas las palabras deben leerse para evitar confundirse	Debe decodificar para luego integrar	Atribuye el problema a la dificultad de integrar la palabra
8	No recuerdo palabras, (…) debo leerlas	No posee vocabulario visual	Atribuye el al poco vocabulario visual construido

Pregunta 5: ¿Por qué crees que necesitas más tiempo para leer que tus compañeros?

Participante	Entrevista	Comentario	Análisis
1	(…) necesito pensar en unir las silabas y como suenan	Necesidad de separar los sonidos y luego integrarlos al leer	Atribuye el problema a la necesidad de separar e integrar sonidos y a la poca fluidez lectora
2	No leo rápido (…)	No posee fluidez lectora	Atribuye el problema a la poca fluidez lectora
3	Me cuesta leer seguido, debo pensar y luego leer	Necesidad de separar los sonidos y luego integrarlos al leer	Atribuye el problema a la necesidad de separar e integrar sonidos
4	No leo muy rápido, más bien lento, por eso me demoro	No posee fluidez lectora	Atribuye el problema a la poca fluidez lectora
5	Debo ver las silabas y luego leer, eso lleva tiempo	Necesidad de separar los sonidos y luego integrarlos al leer	Atribuye el problema a la necesidad de separar e integrar sonidos
6	No leo rápido, ni corrido	No posee fluidez lectora	Atribuye el problema a la poca fluidez lectora
7	(…) Tengo que ver las silabas, debo pensar la palabra	Necesidad de separar los sonidos y luego integrarlos al leer	Atribuye el problema a la necesidad de separar e integrar sonidos
8	Soy lento para ver las partes de la palabra	Necesidad de separar los sonidos y luego integrarlos al leer, no posee fluidez lectora	Atribuye el problema a la necesidad de separar e integrar sonidos y a la poca fluidez lectora

Pregunta 6: ¿Por qué crees que te cuesta comprender lo que lees?

Participante	Entrevista	Comentario	Análisis
1	Algunas veces no logro entender lo que leo porque es difícil	No aporta información	No aporta información
2	Algunas veces no sé de qué se trata si lo leo, debo leer las palabras varias veces para entender	Dificultad en el manejo del vocabulario, desconocimiento de temas tratados en el texto	Atribuye el problema al poco manejo del vocabulario y a la necesidad de conocimientos previos sobre el tema
3	Los temas que ya conozco son más fáciles pero a veces no sé de qué se trata lo que leo, si son otros temas si lo logro	Necesidad de manejo de contenidos a tratar en el texto	Atribuye el problema a la necesidad de conocimientos previos sobre el tema
4	No sé de qué se trata algunas veces, hay palabras que no entiendo ni tampoco oraciones	Dificultad en el manejo del vocabulario, desconocimiento de temas tratados en el texto	Atribuye el problema al poco manejo del vocabulario y a la necesidad de conocimientos previos sobre el tema
5	Cuando sé de qué se trata puedo leerlo pero cuando no se y tiene palabras largas y difíciles, no (…)	Dificultad en el manejo del vocabulario, desconocimiento de temas tratados en el texto	Atribuye el problema al poco manejo del vocabulario y a la necesidad de conocimientos previos sobre el tema
6	Algunas veces no comprendo las palabras, ni lo que dicen los párrafos porque son difíciles de leer	Dificultad en el manejo del vocabulario,	Atribuye el problema al poco manejo del vocabulario
7	Comprendo algunas palabras otras veces no porque hay palabras difíciles y no sé de qué hablan	Dificultad en el manejo del vocabulario	Atribuye el problema al poco manejo del vocabulario
8	No puedo comprender a veces al leer porque es difícil saber de qué habla	desconocimiento de temas tratados en el texto	Atribuye el problema a la necesidad de conocimientos previos sobre el tema

Pregunta 7: ¿Por qué crees que los textos de tu grado son difíciles?

Participante	Entrevista	Comentario	Análisis
1	No los entiendo porque son largos y difíciles, no sé de qué se tratan	Dificultad de entender ideas manejadas en el texto	Atribuye el problema a la dificultad de extraer información del texto
2	Lo leo varias veces y no entiendo, son difíciles	Dificultad de entender ideas manejadas en el texto	Atribuye el problema a la dificultad de extraer información del texto
3	Son largos y complicados	Dificultad de entender ideas manejadas en el texto, extensión de la lectura	Atribuye el problema a la dificultad de extraer información del texto y a la extensión de la lectura
4	Las palabras son largas y algunos tratan de temas que no entiendo	Dificultad de entender ideas manejadas en el texto Vocabulario académico	Atribuye el problema a la dificultad de extraer información del texto y del vocabulario utilizado
5	Algunos no son tan difíciles, otros si porque no se de que se tratan	Dificultad de entender ideas manejadas en el texto	Atribuye el problema a la dificultad de extraer información del texto
6	Se debe leer muchas veces y no logro entenderlo por las palabras que hay	Vocabulario académico	Atribuye el problema al vocabulario utilizado

7	Hay que tener mucho tiempo para entenderlo, son temas difíciles. Hay palabras difíciles y debes pensar para entender el tema	Dificultad de entender ideas manejadas en el texto	Atribuye el problema a la dificultad de extraer información del texto
8	Dan mucha información	Dificultad de entender ideas manejadas en el texto	Atribuye el problema a la dificultad de extraer información del texto

Pregunta 8: ¿Se te dificulta leer las palabras utilizadas en las materias escolares?

Participante	Entrevista	Comentario	Análisis
1	No las logro leer porque son difíciles	No aporta información	No aporta información
2	Nunca las había visto antes (…)	No posee conocimiento previo del vocabulario	Atribuye el problema al poco conocimiento del vocabulario académico
3	No sé de qué se tratan, no las conozco	Desconocimiento del vocabulario	Atribuye el problema al poco conocimiento del vocabulario académico
4	Es que jamás las había visto	Desconocimiento del vocabulario	Atribuye el problema al poco conocimiento del vocabulario académico
5	Son de algo que no conozco	Desconocimiento del vocabulario	Atribuye el problema al poco conocimiento del vocabulario académico
6	Aparecen en el libro y no sé de qué se tratan	Desconocimiento del vocabulario	Atribuye el problema al poco conocimiento del vocabulario académico
7	Son palabras que no las he oído	Desconocimiento del vocabulario	Atribuye el problema al poco conocimiento del vocabulario académico
8	Son difíciles de leer y comprender	Desconocimiento del vocabulario	Atribuye el problema al poco conocimiento del vocabulario académico

Pregunta 9: ¿Por qué dices que no te interesa la lectura?

Participante	Entrevista	Comentario	Análisis
1	Porque no me gusta (…)	Sin motivación a la actividad	Atribuye el problema a la falta de motivación
2	Porque no es entretenida, hay que esforzarse	Rechaza el esfuerzo	Atribuye el problema al esfuerzo sostenido que requiere leer
3	Me parece fastidiosa, me recuerda las tareas	Rechaza el esfuerzo	Atribuye el problema al esfuerzo sostenido que

			requiere leer
4	Siempre debo leer para practicar, debo hacerlo mejor y no me gusta	Rechaza el esfuerzo	Atribuye el problema al esfuerzo sostenido que requiere leer
5	Es fastidiosa, se debe uno concentrar mucho	Rechaza el esfuerzo	Atribuye el problema al esfuerzo sostenido que requiere leer
6	No me entretiene ni me gusta, es aburrida	Sin motivación a la actividad	Atribuye el problema a la falta de motivación
7	Algunas cosas me gusta leer, sobre un tema, pero me fastidia leer en la escuela	Rechaza el esfuerzo lector	Atribuye el problema al esfuerzo sostenido que requiere leer
8	Es lo peor, en el salón hay que leer obligado y en la casa igual	Sin motivación a la actividad	Atribuye el problema a la falta de motivación

Fase II

Dificultad	Categorias Resultantes
Confusión de los sonidos de las letras	Dificultad de discriminar y asociar sonidos en las palabras Poco manejo en la conversión grafema-fonema escasa capacidad fonológica
Presencia de errores al leer	Dificultades en reconocimiento de fonemas y grafemas Falta de práctica lectora
Ritmo lector lento	Necesidad de decodificar al momento de leer Falta de integración de la palabra
Reconocimiento de palabras	Dificultad de integrar la palabra Poco vocabulario visual construido
Poco tiempo para poder leer	Necesidad de separar e integrar sonidos Poca fluidez lectora
No comprende lo leído	Poco manejo del vocabulario Necesidad de conocimientos previos sobre el tema
Nivel de dificultad del texto	Dificultad de extraer información del texto
Vocabulario académico	Poco conocimiento del vocabulario académico
Falta de interés por la lectura	Esfuerzo que requiere leer Falta de motivación

ANEXO 6

CUADRO RESUMEN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGOGICA

Programa de Intervención Psicopedagógica

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividades	Recursos
1	Suministrar experiencias multisensoriales que conlleven a trabajar las modalidades auditivas, visuales, oral-kinestésicas y manual-kinestésicas en actividades relacionadas a la lectura	Promover la integración grupal Utilizar diversas modalidades sensoriales en situaciones lectoras Discriminar, emparejar y comparar distintos grafemas y fonemas	Presentación grupal. Lectura y proyección de cuentos Lectura coral. Identificación de palabras y elaboración de banco de palabras Realización de diversos juegos con letras (adivinanzas , reconocimiento de letras por medio del tacto, , Verbalización de letras, rompecabezas) Realización de ejercicios gráficos. Exposición de conclusiones.	Proyector Colores y marcadores Pizarra Papel Bond Cuadernillo de trabajo Letras de relieve Rompecabezas de letras Cuentos
Sesión	Objetivo	Contenido	Actividades	Recursos
2	Mejorar las habilidades fonológicas de los niños a través de ejercicios y programas de entrenamiento en la toma de conciencia de fonemas	Incrementar la conciencia fonológica	Lectura de Cuento Aplicación de ejercicios de rehabilitación creados por Sánchez, Rueda y Orrantia (1989) dirigidos a la toma de conciencia de los fonemas. Exposición de conclusiones	Colores y marcadores Cuadernillo de trabajo Pizarra Cuentos
Sesión	Objetivo	Contenido	Actividades	Recursos
3	Mejorar las habilidades metafonológicas de los niños a través de ejercicios y programas de entrenamiento de toma de conciencia de sílabas	Incrementar la conciencia silábica	Lectura de cuento Aplicación de ejercicios de rehabilitación Sánchez, Rueda y Orrantia (1989) dirigidos a la toma de conciencia de las sílabas. Exposición de conclusiones	Colores y marcadores Cuadernillo de trabajo Pizarra Cuentos

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividades	Recursos
4	Mejorar las habilidades metafonológicas y el acceso de la ruta visual de los niños a través de ejercicios y programas de entrenamiento de toma de conciencia de palabras	Incrementar la conciencia lexical Asociar palabras y formas escritas Reconocer palabras de alta frecuencia Categorizar palabras	Lectura de cuento Aplicación de ejercicios de rehabilitación de Sánchez, Rueda y Orrantia (1989) dirigidos a la toma de conciencia de las palabras. Exposición de conclusiones.	Colores y marcadores Cuadernillo de trabajo Pizarra Cuentos
Sesión	Objetivo	Contenido	Actividades	Recursos
5	Reaprender las reglas de conversión grafema fonema	Reaprendizaje de las reglas de conversión grafema fonema	Lectura de Cuento Aplicación de ejercicios de pertenecientes al programa de entrenamiento de 8 pasos para la reeducación de la conversión fonema-grafema de Maldonado, Sebastián y Soto (1992). Exposición de conclusiones	Colores y marcadores Cuadernillo de trabajo Pizarra Cuentos
Sesión	Objetivo	Contenido	Actividades	Recursos
6	Mejorar la fluidez lectora a través de ejercicios de desarrollo de la velocidad y la precisión decodificadora	Desarrollo de la velocidad y la precisión decodificadora	Lectura de Cuento Aplicación de ejercicios de rehabilitación lectora creados por Valles (1998) Exposición de conclusiones	Colores marcadores Cuadernillo de trabajo Pizarra Cuentos
Sesión	Objetivo	Contenido	Actividades	Recursos
7	Mejorar la comprensión lectora a través del análisis de textos sencillos partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y del análisis de las estructuras sintácticas y los elementos	Acceder al significado de palabras, según el contexto Identificar palabras desconocidas Conocer el significado de los términos Explicar con palabras	Lectura de Cuento Ejercicio sobre relaciones entre oraciones de un párrafo y el mensaje central y secundario Análisis grupal de la información contenida en el texto. Práctica guiada por el docente donde se orientó	Colores y marcadores Pizarra Papel Bond Cuadernillo de trabajo Cuentos

	semánticos presentes en el texto.	propias el mensaje central del texto y su significado	al alumno en el análisis de cada párrafo del texto. Mapa mental sobre estrategias de comprensión lectora.

Anexo 7

Trabajo de las dificultades por sesión

Trabajo de las dificultades por sesión

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Confusión de los sonidos de las letras	Ejercicios gráficos de empareja-miento, discriminación comparación de letras	Batería de actividades fonéticas de Santos	Batería de actividades silábicas de Santos		Ejercicios de conversión de Maldonado		
Presencia de errores al leer		Batería de actividades fonéticas de Santos	Batería de actividades silábicas de Santos	Batería de actividades con palabras de Santos	Ejercicios de conversión de Maldonado		
Ritmo lector lento						Ejercicios de fluidez de Vallés	
Reconocimi ento de palabras	Banco de palabras		Batería de actividades silábicas de Santos	Batería de actividades con palabras de Santos	Ejercicios de conversión de Maldonado	Ejercicios de fluidez de Vallés	
Poco tiempo para poder leer						Ejercicios de fluidez de Vallés	
No comprende lo leído	Cierre reflexivo	Cierre reflexivo	Cierre reflexivo	Cierre reflexivo	Cierre reflexivo	Cierre reflexivo	Análisis de texto Relaciones de ideas
Nivel de dificultad del texto						Ejercicios de fluidez de Vallés	Mapa mental
Vocabulario Académico						Ejercicios de fluidez de Vallés	Análisis de palabras
Falta de interés por la lectura	Lectura de cuentos	Lectura de cuentos	Lectura de cuentos	Lectura de cuentos	Lectura de cuentos	Lectura de cuentos	Lectura de cuentos

ANEXO 8

Cuadro de Evaluación de Actividades por sesión

Dificultades	Actividades	A 1			A 2			A 3			A 4			A 5			A 6			A 7			A 8		
		L	EP	SL	L	EP	SL	L	EP	SL	L	EP	SL	L	EP	SL	L	EP	SL	L	EP	SL	L	EP	SL
Confusión de los sonidos de las letras Presencia de Errores	Ejercicios de emparejar, discriminar, comparar letras **Ejercicio con fonemas** Identificar el sonido por el que empieza una palabra Buscar palabras que empiecen o terminen con el mismo fonema Descomponer una palabra en sílabas y cada sílaba en fonemas Identificar cómo queda una palabra tras añadir/eliminar un fonema Identificar el fonema que se ha eliminado de una palabra Integrar sonidos a diversas palabras Identificar el número de veces en el que aparece un fonema en una palabra Contar el número de fonemas que tiene una palabra Diferenciar gráfica y auditivamente palabras similares Invertir los fonemas de una palabra y ver cómo queda **Ejercicios con silabas** Segmentar palabras (orales, imágenes) en sílabas. Contar los segmentos y colocar símbolos por cada unidad. Agrupar palabras en función del número de sílabas. Identificar la primera/última/ u otra sílaba Buscar palabras que empiecen por la misma sílaba que una dada Buscar palabras que rimen. Identificar en una palabra dadas sus sílabas Determinar el orden en el que aparece una sílaba. Decir la sílaba que comparten dos palabras. Formar palabras a partir de sílabas desordenadas. Especificar la sílaba que se ha eliminado de una palabra. Adivinar qué palabra queda tras añadir/eliminar una sílaba. Invertir sílabas en palabra bisilábica **Ejercicios de Conversión grafema-fonema** -Se da el nombre de la letra; el alumno lo repite. Una vez que sabe el nombre, se repite el procedimiento pero con el sonido de la letra -El profesor escribe la letra. Se discute su orientación, el punto de inicio de la escritura, la dirección del movimiento; el alumno sigue con el dedo el trazo de la letra, la copia y después la escribe de memoria y cerrando los ojos **-**Se muestra la letra, el alumno la nombra, el profesor coge de la mano al alumno mientras escribe la letra **-** El profesor dicta el nombre de la letra y el alumno la escribe **-** Se presenta la letra y el alumno dice su sonido. Esta es la asociación más relevante para la lectura. **-** El profesor dice el nombre de la letra y el alumno dice el sonido **-** El profesor dice el sonido y el alumno el nombre de la letra																								

	- El profesor dice el sonido, el alumno lo escribe, algunas veces cerrando los ojos, y da el nombre de la letra.																								
Ritmo lector lento	Contar el número de palabras antes de leer el texto Marcar palabras desconocidas en un texto dado Inventar frases con las palabras desconocidas Identificar estructuras gramaticales Ordenar frases Dividir el texto según sus partes Lectura modelada por el docente Lectura silenciosa Lectura conjunta Lectura repetida																								
Poco tiempo para leer Dificultad en el Reconocimiento de palabras	Banco de palabras **Ejercicios con palabras** Contar las palabras de una frase Decir frases con un determinado número de palabras Adivinar cómo queda una frase a la que se le ha quitado/añadido una palabra Buscar determinadas palabras en una frase Escribir pseudopalabras Asociar palabras y objetos Lectura de palabras de alta frecuencia Identificación y diferenciación de palabras homófonas Inferir reglas de ortografía a partir de ejemplos Lectura de palabras incompletas Categorizas palabras y formar palabras de una misma familia																								
No comprende lo leído	Cierre reflexivo en las sesiones																								
Nivel de dificultad del texto	Mapa mental																								
Vocabulario académico poco frecuente	Análisis de palabras																								
Falta de interés por la lectura	Lectura de Cuentos																								