

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA



ESTUDIO DE CASO DE UN ESTUDIANTE CON DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA

AUTORA:

JESSICA SONIA JIMENEZ WAN
ORCID: 0000-0002-6207-6655

Tesis para optar el Grado Académico de
MAESTRO EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

ASESORA:

Mg. Martha Franco Llamoca
ORCID: 0000-0002-9178-8803

LIMA – PERÚ
2020



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Permite descargar la obra y compartirla, pero no permite ni su modificación ni usos comerciales de ella.



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSGRADO

CI-EPG-F-023
v.01

ACTA DE SUSTENTACIÓN

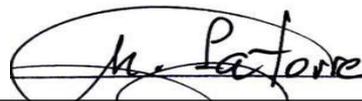
Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Mg. Graciela Zapata Torres y Mg. Violeta Montes Rivera

La graduanda doña **JESSICA SONIA JIMENEZ WAN**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado “**ESTUDIO DE CASO DE UN ESTUDIANTE CON DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA**”, para obtener el Grado Académico de Maestra en Problemas de aprendizaje.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró a la graduanda:

APROBADA POR UNANIMIDAD

Surco, 21 de diciembre del año dos mil veinte



Dr. Marino Latorre Ariño
Presidente



Mg. Graciela Zapata Torres
Secretario



Mg. Violeta Montes Rivera
Miembro

A mi padre Dios, quien vela por mí.
A mi madre María, por su consuelo e intercesión.
A mi amado Jesús, por su gran misericordia.
A mis queridos padres Sonia y José, por su amor sin límites.
A mí amada hija Jimena, mi inspiración, mi fuerza y alegría.
A mí querido tío Rafael, mi ángel guardián.
A mí querido hermano Fernando, por su apoyo constante.
A Cary y Mary, hermanas queridas, unidas y fortalecidas en Dios.

Salmo 23

“El Señor es mi pastor, nada me falta,
en verdes pastos él me hace reposar
y a donde brota agua fresca me conduce.

Fortalece mi alma, por el camino del bueno me dirige
por amor de su nombre.

Aunque pase por quebradas muy oscuras no temo ningún mal,
porque tú estás conmigo, tu bastón y tu vara me protegen.

Me sirves a la mesa
frente a mis adversarios,
con aceites tú perfumas mi cabeza y rellenas mi copa.

Me acompaña tu bondad y tu favor
mientras dura mi vida,
mi mansión será la casa del Señor
por largo, largo tiempo.”

Amén

AGRADECIMIENTO

Agradezco a las autoridades de la escuela de posgrado de la Universidad Marcelino Champagnat, al doctor Marino Latorre Ariño y a la doctora Mónica Del Aguila Chávez, por su apoyo para culminar esta investigación.

Un agradecimiento muy especial a la doctora Cecilia Salgado Lévano, coordinadora del centro de investigación de la escuela de posgrado de la Universidad Marcelino Champagnat, por alentarme a continuar ,creer en este proyecto y apoyarme en lograrlo.

Agradezco a mí asesora temática, magister Martha Franco Llamoca, por compartir sus invaluable conocimientos y guiarme a lo largo de esta investigación.

Agradezco a mí asesor metodológico, magister Jossue Correa Rojas por su ayuda para culminar la tesis.

A todos los que directa e indirectamente me apoyaron en esta ardua labor, muchas gracias.

“Todo lo puedo en Cristo que me fortalece” (Filipenses 4, 13)

CONTENIDO

	Pág.
Dedicatoria	I
Agradecimiento	II
Contenido	III
Lista de tablas.....	VI
Lista de figuras.....	VIII
Resumen y Abstract	IX
Introducción	11
I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción del problema	13
1.2. Descripción del caso	15
1.3. Formulación del problema	16
1.3.1. Problema de evaluación	16
1.3.2. Problema de intervención.....	16
1.4. Justificación.....	17
1.4.1. Justificación práctica.....	17
1.4.2. Justificación metodológica.....	17
II.- MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes	18
2.1.1. Nacionales	18
2.1.2. Internacionales	21
2.2. Bases Teóricas.....	26
2.2.1. De la dificultad de aprendizaje.....	26
2.2.1.1. Definición.....	26
2.2.1.2. Causas	27
2.2.1.3. Deslinde con trastornos similares y relacionados	27

	Pág.
2.2.1.4. Lectura.....	30
2.2.1.5. Escritura	32
2.2.2. De la evaluación.....	34
2.2.3. De la intervención	36
2.3. Definición de términos básicos	37

III.- OBJETIVOS

3.1. Objetivos de evaluación	39
3.2. Objetivos de intervención	40

IV.- HIPÓTESIS

4.1. Hipótesis de evaluación	41
4.2. Hipótesis de intervención.....	42

V.- MÉTODO

5.1. Tipo de investigación	43
5.2. Diseño de investigación	43
5.3. Unidad de análisis	43
5.4. Instrumentos de evaluación.....	44
5.5. Técnicas de intervención.....	47
5.5.1. Técnicas para mejorar la precisión de la lectura	47
5.5.2. Técnicas para mejorar la fluidez	48
5.5.3. Técnicas para mejorar el proceso sintáctico de la lectura	48
5.5.4. Técnicas para desarrollar el proceso léxico ortográfico de la escritura	49
5.6. Procedimiento	49

VI.- RESULTADOS

6.1. Del proceso de evaluación.....	52
6.1.1. Antecedentes generales.....	52
6.1.2. Áreas de evaluación.....	52

	Pág.
6.1.3. Informe de evaluación.....	53
6.2. Del plan de intervención	60
6.2.1. Fundamentación	60
6.2.2. Desarrollo.....	62
6.2.3. Informe final.....	109
VII.- DISCUSIÓN.....	125
VIII.- CONCLUSIONES.....	136
IX.- RECOMENDACIONES.....	138
REFERENCIAS.....	139
APÉNDICES	
A. Informe de evaluación psicológica.....	149
B. Consentimiento informado	152
C. Asentimiento informado.....	153
D. Matriz de consistencia.....	154
E. Modelos de hojas de aplicación utilizadas en el plan de intervención.....	156

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Criterios para diferenciar una dificultad específica de aprendizaje	27
Tabla 2	Comparación entre problema general de aprendizaje y dificultad específica de aprendizaje.....	29
Tabla 3	Coefficientes de confiabilidad de la prueba PROLEC-R adaptada al Perú	46
Tabla 4	Cronograma de evaluaciones del caso	50
Tabla 5	Hipótesis diagnóstica y áreas de evaluación del caso	53
Tabla 6	Línea base del perfil de lectura en general (PROLEC-R).....	61
Tabla 7	Línea base del perfil de lectura en detalle (PROLEC-R).....	61
Tabla 8	Línea base del perfil de escritura (PRO-1).....	62
Tabla 9	Plan de intervención del caso.....	64
Tabla 10	Plan de sesión N° 1	65
Tabla 11	Plan de sesión N° 2	66
Tabla 12	Plan de sesión N° 3	67
Tabla 13	Plan de sesión N° 4	68
Tabla 14	Plan de sesión N° 5	69
Tabla 15	Plan de sesión N° 6	70
Tabla 16	Plan de sesión N° 7	71
Tabla 17	Plan de sesión N° 8	73
Tabla 18	Plan de sesión N° 9	75
Tabla 19	Plan de sesión N° 10	77
Tabla 20	Plan de sesión N° 11	78
Tabla 21	Plan de sesión N° 12	79
Tabla 22	Plan de sesión N° 13	81
Tabla 23	Plan de sesión N° 14	83
Tabla 24	Plan de sesión N° 15	85
Tabla 25	Plan de sesión N° 16	87
Tabla 26	Plan de sesión N° 17	89

	Pág.
Tabla 27 Plan de sesión N° 18	91
Tabla 28 Plan de sesión N° 19	93
Tabla 29 Plan de sesión N° 20	95
Tabla 30 Plan de sesión N° 21	97
Tabla 31 Plan de sesión N° 22	99
Tabla 32 Plan de sesión N° 23	101
Tabla 33 Plan de sesión N° 24	103
Tabla 34 Plan de sesión N° 25	105
Tabla 35 Plan de sesión N° 26	107
Tabla 36 Línea de tratamiento del perfil de lectura en general (PROLEC-R). 110	
Tabla 37 Línea de tratamiento del perfil de lectura en detalle (PROLEC-R) . 111	
Tabla 38 Línea de tratamiento del perfil de escritura (PRO-1)	111
Tabla 39 Comparación entre la línea base y la línea de tratamiento de las Categorías diagnósticas de índices precisión y velocidad de los procesos de lectura (PROLEC-R)	119
Tabla 40 Comparación entre la línea base y la línea de tratamiento de la Habilidad lectora (PROLEC-R)	120
Tabla 41 Resultados de intervención	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Resultados globales de los índices principales de los procesos de lectura (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.....	112
Figura 2	Resultados de los índices principales de las tareas de los procesos de lectura (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.....	114
Figura 3	Resultados globales de los índices de precisión de los procesos de lectura (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.....	115
Figura 4	Resultados de los índices de precisión de las tareas de los procesos de lectura (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.....	116
Figura 5	Resultados globales de los índices de velocidad de los procesos de lectura (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.....	117
Figura 6	Resultados de los índices de velocidad de las tareas de los procesos de lectura (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.....	118
Figura 7	Resultados globales de los procesos de escritura (PRO-1), de la línea base y de tratamiento	121
Figura 8	Resultados de las pruebas de los procesos de escritura (PRO-1), de la línea base y de tratamiento	122

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general de evaluación, describir el nivel de dominio en los procesos de lectura y escritura y como objetivo general de intervención, determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en un niño con dificultad específica de aprendizaje. El diseño fue ABA, de tipo cuantitativa, aplicada y experimental. La muestra estuvo conformada por un niño de diez años del cuarto grado de primaria de una institución educativa privada. Los instrumentos utilizados fueron: la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisado (PROLEC –R) en su versión adaptada y la Prueba de Rendimiento Ortográfico PRO-1. Se empleó técnicas para mejorar la precisión, la fluidez y el proceso sintáctico de la lectura y técnicas para desarrollar el proceso léxico ortográfico de la escritura. Los resultados a nivel de intervención alcanza el nivel logrado (L). Se concluye que el plan propuesto, incrementó en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxico y sintáctico de lectura y léxico-ortográfico de escritura.

Palabras-claves: fluidez lectora, lectura, precisión lectora, proceso léxico-ortográfico de escritura, proceso sintáctico de lectura.

ABSTRACT

The present research had as a general aim of evaluation, to describe the level of mastery in the reading and writing processes and as a general aim of intervention, to determine the effects of the intervention plan on the level of mastery of the processes of reading and writing in a child with specific learning difficulties. The design was ABA, quantitative, applied and experimental. The sample consisted of a ten-year-old boy from the fourth grade of primary school of a private educational institution. The instruments used were: the Reading Test (PROLEC – R) in adapted version and the Writing performance Test (PRO-1). Techniques were used to improve precision, fluency and the syntactic process of reading and techniques to develop the lexical orthographic writing processes. The results at the intervention level reach the level achieved (L). It is concluded that the proposed plan significantly increased the level of mastery of the lexical and syntactic processes of reading and lexical orthographic processes of writing.

Keywords: reading fluency, reading, reading precision, lexical orthographic writing process, syntactic reading process.

INTRODUCCIÓN

El poder afrontar con éxito las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura que se encuentran presentes en los estudiantes, involucra relacionar el proceso de evaluación con el de intervención con la finalidad de realizar un diagnóstico adecuado y hacer uso de estrategias que conlleven a un aprendizaje significativo en ellos; por lo tanto, bajo el enfoque cognitivo, es necesario utilizar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes (Pozo, 2006).

Las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura son diferentes en cada caso, razón por la cual, un investigador tiene los desafíos de diseñar un plan de intervención personalizado, el cual debe ser capaz de adaptarse a otras realidades y contener métodos respaldados científicamente. De tal manera, el estudiante puede mejorar dichas dificultades y acceder a las oportunidades educativas y laborales del mundo globalizado.

En este sentido, la presente investigación titulada *Estudio de caso de un estudiante con dificultades en los procesos de lectura y de escritura de una institución educativa privada*, tiene el propósito de comprobar las hipótesis sobre el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura y la magnitud de la influencia del plan de intervención en ellos. Por consiguiente, se pretende aplicar pruebas, intervenir las dificultades de los procesos léxicos y sintácticos de lectura y léxico- ortográficos de escritura y contribuir a la comunidad científica con un plan de intervención basado en técnicas y estrategias con evidencia científica.

La presente tesis, comprende nueve capítulos. En el primero se realiza la descripción del caso y la formulación del problema de evaluación y de intervención. En el segundo se desarrolla el marco teórico, presentando los antecedentes y las bases conceptuales de la problemática del aprendizaje, de la evaluación, de la intervención y el deslinde con trastornos similares. En el tercero, se formulan los objetivos de evaluación y de intervención. En el cuarto, se exponen las hipótesis generales y específicas, tanto de evaluación como de

intervención. En el quinto, se presenta el método de la investigación, que comprende el tipo y diseño de investigación, participantes, instrumentos de evaluación, técnicas de intervención y los procedimientos seguidos. En el sexto, se exponen los resultados del proceso de evaluación. En el séptimo, se elabora la discusión y, en el octavo y noveno capítulo, se establecen las conclusiones y recomendaciones respectivamente.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

En la actualidad, se observan serias dificultades en el desarrollo de la lectura y escritura en los niños durante sus inicios en la etapa escolar, las cuales, si no son atendidas a tiempo, pueden ocasionar problemas conductuales y emocionales que atentan contra una adecuada dinámica familiar (Robledo y García, 2014). Además, algunos estudios muestran que las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura restringen la posibilidad de tener mejores oportunidades educativas y laborales, lo cual constituye un serio problema para la sociedad (Galve, Dioses, Ramos y Abregú, 2013).

Considerando que somos seres individuales, la teoría cognitiva ofrece estrategias para compensar las dificultades de aprendizaje. En dichas estrategias prevalece el aprendizaje significativo de la información, es decir, la interacción del conocimiento en la persona. Esto le permitirá afrontar con éxito las diferentes pruebas (Moreira, 2017).

Las mediciones internacionales realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) muestran que los estudiantes peruanos presentan un bajo nivel de comprensión lectora, esto implica que carecen de la aptitud para incorporar las experiencias previas a la información presentada y dar soluciones (Martins, 2016). También en el Plan Bicentenario, elaborado por el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico, se muestra que el Perú presenta una situación desventajosa frente a otros países, ocupando el puesto 81 en competitividad y otorgando solo el 2.5 % del PBI al gasto en educación (CEPLAN, 2011).

Ante este panorama, el Ministerio de Educación (MINEDU) viene desarrollando estrategias de intervención en el modelo educativo peruano, como el Proyecto

Educativo Nacional al 2021, elaborado por el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2007), donde trata de dotar de competitividad al alumno en cuatro ejes estratégicos como mejores docentes, mejores estudiantes, currículo de aprendizaje y educación básica (MINEDU, 2018a), con el objetivo de que se aproveche las oportunidades de la economía mundial (CEPLAN, 2011). Es así que se inician las evaluaciones censales en instituciones educativas a nivel nacional con los objetivos de medir la efectividad de las estrategias y de establecer políticas más efectivas orientadas a mejorar los aprendizajes (MINEDU, 2018b).

De acuerdo con los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) realizada en el 2018 se observa que los estudiantes de cuarto grado que se ubicaban en el nivel satisfactorio respecto a la comprensión lectora aumentaron de un 31.4% a 34.8% y los que no lograron el nivel satisfactorio aumentaron de 9.1% a 10.1% en relación a los resultados de la ECE 2016 (MINEDU, 2018c). Esta situación demuestra que los problemas relacionados al área de la lectura continúan y amerita poner en práctica nuevas estrategias para superar los problemas de aprendizaje lector, si consideramos a la lectura como puente hacia el conocimiento (Ostria, s.f.).

Además para Galve et al. (2013) las dificultades en la adquisición de la lectura y escritura conlleva a que los estudiantes requieran apoyo psicopedagógico durante su desarrollo escolar. Incluso en el ámbito educativo, el estudio e interés por estas dificultades es ocasionado porque cada caso tiene necesidades educativas específicas y la intervención requiere pautas que los especialistas no tienen.

Por los motivos expuestos, es relevante proponer estudios que se orienten a mejorar las dificultades de aprendizaje sobre todo los relacionados con los procesos léxicos de la lectura y léxicos ortográficos de la escritura, dado que son requisitos para el desarrollo de otras habilidades como la comprensión, el análisis, la planificación y la síntesis. Además, dada la diversidad de los estudiantes es necesario que los estudios comprendan un programa de intervención flexible capaz de ser utilizado de manera parcial o total, inclusive pueda ser integrado a otros.

1.2. Descripción del caso

La presente investigación se refiere a un estudio de caso de un estudiante de educación primaria de una institución educativa privada perteneciente al cuarto grado.

El caso, hace referencia a un niño de 10 años de edad, quien, según lo informado por la madre, presenta dificultades en la lectura desde el inicio de su etapa escolar, las cuales se manifiestan en la lentitud e incorrecta emisión de las palabras debido a omisiones de letras y dificultad para leer los grupos consonánticos. Ella señala que es muy lento, que no comprende lo que lee y debe repetirlo varias veces para darle sentido, motivo por el cual su rendimiento es bajo. En el caso de la escritura, presenta dificultades en la escritura de palabras como omisiones de letras y desconocimiento de reglas ortográficas. Adicionalmente, la madre manifiesta que esta situación ha ocasionado en el niño la aparición de ciertos rasgos de ansiedad como un parpadeo constante en los ojos y manos sudorosas, motivo por el cual solicita que a pesar de que tiene dificultades en escritura, no se le intervenga. Sin embargo se le explica que según el MINEDU, su hijo cursa el cuarto grado de primaria, que corresponde al cuarto ciclo, en el cual se pretende que alcance una lectura fluida y producción de textos, afianzando su habilidad motriz y gruesa (MINEDU, 2017, p.161), con lo cual acepta la intervención en escritura de palabras.

En el informe de evaluación intelectual, el niño obtuvo un cociente intelectual total de 87, que lo clasifica en una categoría promedio bajo (ver Apéndice A).

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema de evaluación

Problema general

¿Qué nivel de dominio existe en los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

Problemas específicos

¿Qué nivel de dominio del proceso perceptivo de lectura existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio del proceso léxico de lectura existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio del proceso semántico de lectura existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

1.3.2. Problema de intervención

Problema general

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

Problemas específicos

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación práctica

La importancia práctica de la presente investigación radica en identificar e intervenir las dificultades en los procesos léxicos y sintácticos de lectura y léxicos ortográficos de escritura que presenta un estudiante de nivel primario de una institución educativa.

1.4.2. Justificación metodológica

La importancia de la presente investigación tiene que ver con aportar a la comunidad científica y profesionales involucrados en el tema, un programa de intervención que contará con evidencias de validez acerca de sus resultados. Además este programa para niños de cuarto grado de primaria, permite su uso parcial o total debido a que en las sesiones, se diferencian las intervenciones de los procesos de la lectura y de escritura.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Para la presente investigación, los antecedentes se obtuvieron de diferentes bases de datos como EBSCO, REDIB, SCIELO, PROQUEST y REDALYC, revistas como EOS, repositorios de trabajo de fin de grado como la Universidad de Zaragoza y repositorios de tesis como Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Marcelino Champagnat y Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. El periodo de búsqueda comprende de enero 2014 a diciembre 2019.

2.1.1. Nacionales

Fernandez (2018) en su tesis titulada *Dificultades en los procesos léxico y sintáctico de la lectura y en los procesos léxico ortográfico y composición de la escritura. Estudio de caso de un niño de 11 años*, tuvo como objetivo general elaborar un plan de evaluación e intervención para mejorar la precisión y la velocidad en la lectura y la calidad de producción de textos. El diseño es de un solo caso y la muestra la constituye un niño de 11 años y 8 meses, perteneciente al sexto grado de primaria que se caracteriza por presentar dificultades en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxicos-ortográficos y de composición en la escritura. Dichas dificultades se han manifestado conforme a como la demanda académica aumentaba. Los instrumentos empleados son la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R), la Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC), el Test de Desarrollo de la Percepción Visual Frostig y el Test de Atención d2. Los principales resultados indican mejoras de la precisión y velocidad en la lectura de las palabras trabajadas, reconocimiento de los signos de puntuación, uso de las reglas ortográficas en las palabras trabajadas y coherencia en los textos escritos. Se concluye afirmando la eficacia de un plan de intervención personalizado en las dificultades mencionadas.

Cierto (2018), en su tesis titulada *Los componentes literal, puntual y acentual de los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa N° 32384 “César Octavio Vergara”, distrito de Llata, provincia Huamalíes, región Huánuco, 2018*, tuvo como objetivo general determinar el grado de ortografía de los estudiantes para realizar un plan de intervención. El diseño es no experimental-descriptivo. La muestra consta de 79 estudiantes. El instrumento que emplea es el Test de Rendimiento Ortográfico (TRO). Los resultados indican que el 51% se encuentra en el nivel medio y el 49% en nivel inferior. Se concluye la necesidad de trabajar la ortografía literal, puntual y acentual con un plan de intervención basado en la metodología de Baeza y Beuchat.

Fernández y Vela (2017) en su tesis titulada *Estudio de caso de dos estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria, con dificultades en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxico-ortográficos de la escritura de una institución privada*, tuvieron como objetivo evaluar los procesos cognitivos de la lectura y escritura y diseñar un plan de intervención para atender las dificultades presentes en dichos procesos. El diseño es de múltiples casos y la muestra la constituyen dos niños de 9 y 10 años con dificultades en lectura y escritura. Los instrumentos empleados son la Batería de Evaluación de Procesos de la Escritura (PROESC); Batería de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC-R); Prueba de Rendimiento Ortográfico (PRO) y la Evaluación de la Comprensión Lectora (ECLEC). Los principales resultados indican mejoras en la precisión, fluidez y velocidad lectora; así como la ortografía y motricidad fina. Se concluye que las técnicas instructivas, lúdicas y metacognitivas empleadas en el plan de intervención favorecen dichos resultados.

Saldarriaga (2017) en su tesis titulada *Estudio de caso en dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en los procesos perceptivo, léxico, grafomotores y léxico-ortográfico, en una estudiante del cuarto grado de educación primaria, de una institución educativa privada*, tuvo como objetivo general de evaluación describir las manifestaciones cognitivas en la lectura y en la escritura y como objetivo general de intervención comprobar los efectos del plan

de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura y la escritura. El diseño es de múltiples casos y la muestra es una niña de 10 años de edad perteneciente al cuarto grado de primaria de una institución educativa privada con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura. Los instrumentos empleados son el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM), la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R), la Prueba Exploratoria de Escritura Cursiva (PEEC) y la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC). Los principales resultados indican mejoras en los procesos. Se concluye la efectividad de un plan de intervención que desarrolle la ruta visual y la ruta fonológica.

Rojas y Dioses (2016), en su estudio titulado *Evaluación e intervención en el reconocimiento de palabras escritas*, tuvieron como objetivo detallar la evaluación e intervención en un niño con dificultades en el reconocimiento de palabras escritas. El diseño es experimental y, para ello, emplearon la teoría del déficit fonológico basada en la dificultad persistente para analizar, almacenar y recuperar información fonológica, lo cual les permite hacer perfiles de rendimiento, análisis de tipo de error y diseñar un programa de intervención personalizado. La muestra la constituye un niño de 7 años y 11 meses de edad, perteneciente al tercer grado de primaria y caracterizado por ser hablante del español, además de haber ingresado al colegio sin contar con la edad mínima requerida para el grado y ser promovido de grado sin dominar apropiadamente los contenidos exigidos en cada nivel. Los instrumentos empleados son el Test de Habilidades Pre Lectoras de Velarde, Meléndez, Canales y Lingán y la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores- Revisada de Cuetos. Los resultados indican la presencia de errores al emplear el mecanismo de conversión grafema- fonema, lo que afecta la precisión y fluidez de su lectura, así como la probabilidad de formar las representaciones ortográficas para adquirir una lectura adecuada. Se concluye que para mejorar el reconocimiento de las palabras escritas es necesaria la práctica en conciencia fonológica y adiestramiento del principio alfabético, unido a una intervención personalizada basada en el estudio de los tipos de errores.

Rojas y Cruzata (2016), en su investigación titulada *La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú*, tuvieron como objetivo estudiar el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela pública IE 56412 de Piedras Blancas del distrito de Livitaca provincia de Chumbivilcas, región Cusco con la finalidad de desarrollar un plan de intervención. Para esto se emplea un diseño no experimental. La muestra son 2 docentes y 15 estudiantes del cuarto grado de primaria. Los instrumentos empleados son guías de entrevista, guías de observación y una prueba de los niveles de comprensión lectora. Los resultados indican que las estrategias empleadas por los docentes no siguen una secuencia planificada y no ponen en práctica el antes, durante y después de la lectura. Se concluye la necesidad de desarrollar estrategias didácticas en la lectura para desarrollar la comprensión desde la perspectiva cognitiva, comunicativa e interactiva.

2.1.2. Internacionales

Guimarães y Mousinho (2019), en su investigación denominada *Rol de vocabulario para las habilidades de comprensión del lector*, desarrollada en Brasil, tuvieron como objetivo establecer la relación entre el desarrollo del vocabulario y las habilidades de precisión de lectura y comprensión de textos. Para ello, emplean un diseño experimental. La muestra está conformada por 174 estudiantes entre 8 y 11 años, 85 pertenecientes al tercero y 89 al cuarto grado de tres escuelas públicas en Minas Gerais. Se emplearon el guión de Evaluación de Conciencia Fonológica (RACF), analogía de las palabras adaptada por Nunes, WISC III, Prueba de Rendimiento Escolar (TDE) y la prueba CLOZE. Los resultados indican que existe una relación entre el desarrollo del vocabulario y las habilidades de lectura a nivel de palabra y texto. Se concluye que existe una relación más fuerte entre el vocabulario y la comprensión del texto que con la precisión de la lectura de palabras y que la comprensión puede mejorarse con el aprendizaje del vocabulario en sus dos dimensiones: amplitud y profundidad.

Bermejo (2018), en su trabajo de fin de grado titulado *Metodologías innovadoras para la enseñanza de la ortografía en Educación Primaria: Ortografía*

Ideovisual, realizado en España, tuvo como objetivo presentar las metodologías de la enseñanza de la ortografía y verificar la eficacia del método audiovisual en un estudio de campo. El diseño es experimental y la muestra la constituyen 41 niños del tercer grado y 31 niños del cuarto grado de primaria del colegio público CEIP Parque Goya de Zaragoza. Los instrumentos empleados son los libros de tercer y cuarto nivel de Manuel Sanjuán. Los principales resultados indican mejoras en la ortografía con el método ideovisual. Se concluye la importancia de un contexto significativo como clave en el aprendizaje.

Ripoll, Zevallos y Arcos (2017), en su investigación titulada *La concepción simple de la lectura en alumnos de 4° de primaria de Quito*, tuvieron como objetivo definir la comprensión lectora con las variables habilidad para la decodificación y la comprensión del lenguaje oral. El diseño es correlacional. La muestra está constituida por 87 alumnos del cuarto grado de educación primaria de una escuela pública de la ciudad de Quito y se caracterizan por pertenecer a una escuela que colabora con el programa “Teatro de Lectores” en la Biblioteca Infantil UDLA Educa. Los instrumentos que se usaron son la batería PROLEC-R y el test CLP. Los resultados indican que para explicar la comprensión lectora es necesario emplear la fluidez o velocidad de lectura. Sobre la comprensión lectora de textos la variable más influyente es la comprensión oral sin dejar de lado a la decodificación y la velocidad de lectura. Sin embargo, la comprensión lectora de oraciones si se ve influenciada por la decodificación. Se concluye que, para evaluar y enseñar la lectura, se debe considerar a la comprensión oral, la precisión en la decodificación y la velocidad en la decodificación.

Calet, Flores, Jiménez-Fernández y Defior (2016), en su estudio titulado *Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria*, de procedencia española, tuvieron como objetivo general evaluar las relaciones entre las habilidades suprasegmentales o prosódicas y el desarrollo lector. El diseño es transversal correlacional y la metodología que emplean es medición de vocabulario, conciencia fonológica y habilidades suprasegmentales (conciencia del acento en palabras y pseudopalabras, nombres

compuestos y ritmo no lingüístico), lectura de palabras y comprensión lectora. La muestra la constituyen 92 niños españoles de 5º grado de educación primaria que se caracterizan por pertenecer al nivel socio-económico y cultural medio, no tener retraso en su rendimiento lector ni en su capacidad intelectual. Los instrumentos empleados son el subtest de Vocabulario del test WPPSI-III, la Batería de evaluación fonológica de Frederickson, Frith y Reason, Tareas diseñadas por Santisteban, Jiménez- Fernandez y Defior para medir la conciencia del acento y los nombres compuestos, la Prueba de Reproducción de Estructuras Rítmicas de Stamback, Lista de palabras de alta frecuencia, el Test de Woodcock y Muñoz-Sandoval para medir la comprensión de frases y el Test LEE adaptado. Los resultados confirman la relación entre la conciencia fonológica y las habilidades lectoras, sin embargo siendo alumnos del quinto grado de primaria, son las habilidades suprasegmentales las que contribuyen a la habilidad en la lectura de palabras y comprensión lectora. Se concluye que una vez que se domina la regla de conversión grafema-fonema y hay experiencia lectora, la conciencia fonológica disminuye en poder predictivo para dar pase a la conciencia del acento (habilidades prosódicas), como indicador de las habilidades lectoras.

Guevara (2016), en su estudio titulado *Programa intensivo de intervención neuropsicológica en una niña con alteraciones del proceso lector*, realizado en Chile, tuvo el objetivo principal de implementar un programa intensivo de intervención en lectura. Las principales características del programa de intervención en lectura consisten en ser de tipo neuropsicológico remedial, tener 16 sesiones, distribuidas en 4 semanas y con una duración aproximada de 20 minutos cada una. La investigación es cualitativa-cuantitativa, diseño de caso único y de tipo instrumental, con una evaluación pre y post que contempla la lectura de palabras conocidas, pseudopalabras y velocidad lectora. La muestra la constituye una niña de 9 años y 2 meses de edad que asiste al cuarto grado de primaria de una escuela particular y se caracteriza por evidenciar dificultades en la adquisición de la lectura. Los instrumentos que se emplean para la evaluación son un protocolo de 15 palabras conocidas y 15 pseudopalabras y un cuento con palabras frecuentes e infrecuentes. Los resultados indican una mejora en las

habilidades lectoras de la niña (51.1% más de palabras). Se concluye la necesidad tanto de los procesos de evaluación como de intervención para iniciar un programa de intervención y considerar en este, los procesos cognitivos precursores del proceso lector.

Ferroni, Diuk y Mena (2016), en su estudio denominado, *Desarrollo de conocimiento ortográfico en niños: formación de representaciones ortográficas y aprendizaje de reglas contextuales*, realizado en Argentina, tuvieron el objetivo de evaluar el desarrollo de conocimiento ortográfico. Las estrategias del programa de intervención es una secuencia didáctica para promover la formación de representaciones ortográficas léxicas y sub-léxicas y el aprendizaje de reglas contextuales en donde se trabajan las dieciséis palabras con mayor error en el examen de pretest, agrupadas de a dos por sesión de cuarenta minutos. En cada sesión el niño lee, escribe dos veces las palabras y revisa el resultado. El diseño es cuasi experimental, tipo pretest y postest. La muestra la constituyen 74 niños del tercer grado de primaria de una escuela privada que se caracterizan por estar agrupados 36 niños en el grupo intervención y 38 en el grupo control, ser hispano hablantes y tener edades que oscilan entre 8 años 5 meses y 8 años 6 meses. Los instrumentos utilizados son una prueba de Dictado de palabras con ortografía compleja de Ferroni para el pretest y un dictado de 16 palabras de entrenamiento del programa junto con un dictado de serie de cinco palabras con reglas de correspondencia dependientes del contexto para el postest. Los resultados indican que el grupo intervenido mostró mejor desempeño en la escritura de palabras entrenadas. Se concluye que las estrategias de intervención presentadas permiten la formación de las representaciones ortográficas de las palabras de entrenamiento.

Cartagena y Muñetón (2016) en su investigación llamada *Escritura en niños con dificultades en lectura: ¿Habilidades asociadas o disociadas?*, de procedencia colombiana, tuvieron como objetivo encontrar las relaciones entre los procesos de lectura y escritura, para ello se analizan diferentes tipos de errores como los de sustitución, omisión, rotación, adición, inversión, fragmentación y cambios

consonánticos. El diseño es experimental y la muestra la constituyen niños y niñas entre 8 y 10 años, son 23 participantes, 11 sin dificultades de lectura y 12 con dificultad de lectura y proceden de centros educativos públicos y privados. Los instrumentos empleados son la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de los Niños de Educación Primaria PROLEC-R, Factor “g” de Cattell, Tarea de Dígitos WISC-IV, Test de Atención d2 y el software DUCTUS de escritura. Los resultados mostraron que el grupo con dificultad en la lectura reincide en los errores más que el grupo sin dificultad en la lectura. Además, el grupo con dificultad en la lectura invierte más tiempo en la escritura de las palabras y tiene más errores. Se concluye que los procesos están asociados.

Flores-Macías, Jiménez y García (2015), en su investigación titulada *Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria*, realizada en México, tienen como objetivo identificar los procesos cognoscitivos básicos que influyen en la comprensión lectora. El diseño es comparativo y la muestra la constituyen 89 estudiantes diferenciados en dos grupos: lectores con dificultades y normo-lectores. La muestra se caracteriza por pertenecer al primer año de secundaria de una escuela pública. Los instrumentos utilizados son el software Lectura Inteligente Básico y el software Sicole-R. Los resultados indican diferencias significativas en los dos grupos, siendo el proceso sintáctico el mejor predictor del desempeño en comprensión. Se concluye que para la realización de una intervención es preferible aprovechar los procesos cognoscitivos en los que el alumno vaya destacando tales como la memoria, percepción, reconocimiento de palabras y velocidad de nombrado.

En suma, los antecedentes presentados dan cuenta que el aprendizaje de la lectura se mejora con el desarrollo de la conciencia fonológica, el vocabulario y la práctica del principio alfabético y además una lectura comprensiva se relaciona con el desarrollo de los procesos sintácticos y el aprendizaje del vocabulario en sus dos dimensiones: amplitud y profundidad. Si el lector tiene experiencia en lectura, es recomendable emplear el nuevo predictor denominado la conciencia del acento. Además, un programa de intervención en lectura para ser eficaz debe

comprender lectura de palabras conocidas, pseudopalabras, velocidad lectora y aprovechar las fortalezas del estudiante. Asimismo, en el aprendizaje de la escritura influye la conciencia fonológica y la mejora del desempeño de la escritura se realiza con un programa donde las palabras se lean, se escriban dos veces y se revise el resultado. Incluso, es necesaria la práctica de estrategias y materiales didácticos como el juego, además de materiales con dibujos y materiales que el niño pueda manipular.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. De la dificultad de aprendizaje

2.2.1.1. Definición

El Ministerio de Educación Español (MECD) (como se citó en Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015), define las dificultades específicas de aprendizaje como:

Término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar. Estas alteraciones son de base neurológica y pueden manifestarse a lo largo del ciclo vital (p.40).

Así mismo, Tannock (como se citó en Defior et al., 2015) presenta los siguientes criterios para diferenciar una dificultad específica de aprendizaje en la tabla 1.

Tabla 1

Criterios para diferenciar una dificultad específica de aprendizaje

CRITERIOS	ASPECTOS EN LA DEA
Característica clave	Dificultad académica persistente, a pesar de las intervenciones.
Medidas	Rendimiento por debajo de lo esperado, según su edad cronológica.
Edad de aparición	En inicio de la etapa escolar o cuando las exigencias académicas excedan la capacidad de aprendizaje de la persona.
Exclusión	Se excluye el retraso mental, problemas de agudeza visual o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales y falta de oportunidades educativas.

Nota: Adaptación de Dificultades específicas de aprendizaje de S. Defior, F. Serrano y N. Gutiérrez, 2015, p.48.

2.2.1.2. Causas

Según el enfoque Cognitivo, las causas de la dificultad específica de aprendizaje se deben a un déficit en los procesos cognitivos específicos de algún aprendizaje, sea lectura, escritura o cálculo. Por ejemplo, una dificultad específica de aprendizaje en lectura, se podría deber a un déficit en el procesamiento fonológico o una dificultad específica de aprendizaje en cálculo tendría su origen en un déficit en el procesamiento de las cantidades o el concepto de número (Defior et al., 2015, p. 76-77).

2.2.1.3. Deslinde con trastornos similares y relacionados

Bravo (como se citó en Centro de Estudios Sociales y Publicaciones, 2006, p.13), clasifica las dificultades de aprendizaje en:

Problemas Generales de Aprendizaje

Es una dificultad que afecta el rendimiento global y se caracteriza por desmotivación, falta de atención y concentración y sus causas pueden ser propias como alteración sensorial, motora, insuficiencia intelectual o por una inadecuada enseñanza.

Trastorno Específico de Aprendizaje

Es una dificultad cuyo origen no se explica por problemas sensoriales, emocionales, retraso mental o inadecuada enseñanza y se caracteriza por presentar un coeficiente intelectual normal con un rendimiento escolar por debajo de lo esperado, manifestándose al realizar tareas de lectura, escritura o cálculo matemático.

Para realizar el deslinde respectivo, se presenta para el caso la tabla 2 donde se compara el problema general de aprendizaje y la dificultad específica de aprendizaje.

Tabla 2

Comparación entre Problema general de aprendizaje y dificultad específica de aprendizaje

	Problema general de aprendizaje	Dificultad específica de aprendizaje
Origen	Variado.	Alteraciones neuropsicológicas del desarrollo.
Características	<p>En el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CI en el límite. - Déficit en la atención. - Presencia de impulsividad. - Inmadurez escolar. - Actitud pasiva para el aprendizaje, sin motivación. - Deficiencias sensoriales y/o psicomotoras. - Aprendizaje lento. - Diferencias socioculturales <p>En las familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clima familiar conflictivo. - Deficiencias socioculturales (analfabetismo). - Manejo inadecuado de la situación escolar (tarea, estudio, etc.) <p>En las escuelas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Métodos de enseñanza. - Actitudes pedagógicas. - Exigencias inadecuadas a realidad de los niños. - Deficiencias organizacionales de los niños. 	<p>En el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CI en la norma - Desnivel entre capacidad y rendimiento escolar. - Se limita a ciertas áreas del aprendizaje: lectura, escritura y cálculo. - Trastorno reiterado y crónico. - Pronóstico incierto. - Se manifiesta en los diferentes niveles escolares. - No hay dependencia directa del nivel socio económico. - Requieren diagnóstico psicológico y metodologías.

Nota: De “Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar: Introducción a la educación especial” por L. Bravo, 2002, p.34-36 y “Dificultades en el aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos” por J. Romero y R. Lavigne, 2005, p.8-40. (Elaboración propia).

En el caso específico investigado, ya sea por la edad y las manifestaciones que presenta tales como dificultad en la lectura y escritura, con un rendimiento debajo de lo esperado, presentes desde el inicio de la etapa escolar, actualmente el niño se ubica en una dificultad específica de aprendizaje.

El presente trabajo se desarrolla bajo el enfoque cognitivo cuyo representante es David Ausubel. Bajo esta mirada se busca el aprendizaje significativo,

desarrollando las habilidades del pensamiento de los estudiantes en base a sus experiencias y conocimientos previos (Pozo, 2006).

Esta postura busca desarrollar las habilidades, enfocándose en la manera como el estudiante adquiere el conocimiento y cómo dicho conocimiento lo incorpora a su estructura cognitiva (Pozo, 2006).

2.2.1.4. La lectura

Definición

Para Defior (como se citó en Vallés, 2005) leer es “una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias” (p. 49). Es decir, leer es entender los significados, dar un sentido a lo transmitido, integrar el mensaje a nuestro conocimiento y utilizarlo de nuevo cuando sea necesario. Sin embargo, Defior et al. (2015), dan una definición más puntual, en donde la “lectura es una actividad perceptivo visual pero principalmente una actividad fonológica” (p. 103), porque los sistemas alfabéticos o grafemas se representan con sonidos, llamados fonemas y esta conversión es una habilidad que se desarrolla, y que se va caracterizando por su precisión y fluidez.

Por lo tanto, el desempeño lector o eficiencia en la lectura, dependerá de la capacidad para decodificar estímulos visuales, la velocidad en la denominación, la amplitud de vocabulario, la capacidad de memoria operativa y habilidades cognitivas como atención, concentración y habilidades fonológicas (Roselli, Matute y Ardila, 2006, p.202).

Del mismo modo, Defior et al. (2015) señalan como elementos fundamentales del logro de un desempeño lector eficaz a la fluidez lectora, la conciencia fonológica, las reglas de correspondencia grafema-fonema, el vocabulario y la comprensión (p. 125).

La lectura, como proceso cognitivo, comprende la obtención del significado de un conjunto de letras percibidas visualmente; para ello, agrupa los procesos en función del grado de automatización, así tenemos los microprocesos perceptivos y

léxicos que se encargan del reconocimiento de las palabras y los macroprocesos sintáctico y semántico que se encargan de la comprensión lectora (De Vega, como se citó en Barca et al., 2002, p.110).

Procesos lectores

Para Cuetos (2008, p.61) la comprensión de textos involucra procesos básicos como el perceptivo y el léxico y procesos superiores como los sintácticos y los semánticos.

- **Proceso Perceptivo**, se encarga de descifrar los signos gráficos que llegan al cerebro a través de los movimientos oculares y saltos sacádicos (Cuetos, 2008).
- **Proceso léxico**, se responsabiliza del reconocimiento de la palabra escrita. Para Cuetos (2008) “si una persona falla en el reconocimiento de las palabras escritas no podrá leer en absoluto” (p.15).
- **Proceso sintáctico**, implica conocer el uso de claves sintácticas o las relaciones en el manejo de los agrupamientos de las palabras, como en las frases u oraciones. Entre las claves sintácticas más importantes destacan los signos de puntuación, quienes marcan los límites de las frases y oraciones y que en el lenguaje hablado se manifiestan a través de las pausas y la entonación y en el lenguaje escrito se manifiestan por los signos de puntuación como las comas, signos de interrogación y los puntos de las oraciones. Un texto sin puntuación será difícil de comprender (Cuetos, 2008) y un lector que no los respeta, no comprenderá nada (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).
- **Proceso semántico**, se ocupa de descifrar los mensajes u obtener información, para integrarlo en la memoria. Se denomina comprensión del texto (Cuetos, 2008).

Elementos de la lectura eficaz

- **Fluidez lectora:** Es una habilidad que permite leer textos con rapidez, sin aparente esfuerzo, de manera automática y sin dedicarle atención consciente a la decodificación (Meyer y Felton, como se citó en Defior et al., 2015, p.126). Las ventajas de su dominio involucran menor cansancio, mejor atención a la tarea y menos distracciones y las desventajas radican en una inadecuada interpretación de los textos. Se compone de procesos específicos como la precisión en la decodificación, automatización en el reconocimiento de las palabras y la prosodia. La automatización en el reconocimiento de las palabras involucra leer con continuidad, velocidad y sin esfuerzo y la prosodia implica aspectos expresivos como la entonación y ritmo durante la lectura incluyendo los signos de puntuación (Defior et al., 2015, p.127-128). Adicionalmente para Ripoll y Aguado (2015), en la fluidez influyen “la velocidad de lectura, la capacidad de leer realizando agrupaciones de palabras similares a las que empleamos en el habla, la interpretación de los signos de puntuación y la entonación” (p. 96). Para Vallés (2009, p.3), la velocidad lectora es la cantidad de palabras que se pueden leer en un determinado tiempo. Asimismo, la “fluidez se desarrolla con la práctica de la lectura” (NRP, como se citó en Ripoll y Aguado, 2015, p.96).
- **Precisión lectora:** Conocida como la “exactitud en la lectura de palabras, es la habilidad de reconocer o decodificar las palabras correctamente” (Hudson, Lane y Pullen, 2005, p.703, como se citó en Defior et al., 2015, p.127).

2.2.1.5. Escritura

Definición

Defior et al. (2015, p.164) definen a la escritura como la unión de dos actividades: la grafomotora y la fonológica. La primera se relaciona con la calidad de la escritura y la segunda es la representación sonora de las palabras en grafemas.

Esta sonoridad depende del tipo de lengua, ya sea transparente u opaca, y conlleva a aprender la ortografía específica de algunas palabras.

Tipos de escritura

Castejón y Navas (2013), señalan que los tipos de escritura dependen del tipo de proceso cognitivo. Para los procesos cognitivos básicos, el tipo de escritura es la reproductiva como el copiado o el dictado de palabras y es producida por estímulos externos. En cambio, para los procesos cognitivos complejos, el tipo de escritura es la productiva, ocasionada por un estímulo interno y se caracteriza por la escritura de textos que involucra la expresión de ideas y pensamientos del escritor.

Procesos de escritura

Para Bausela (2012) la escritura presenta tres procesos:

Planificación: involucra “la generación de ideas, organización de ideas y revisión del mensaje” (Bausela, 2012, p. 55).

Lingüísticos: convierten las ideas del proceso de planificación en una proposición lingüística e involucran dos procesos: los procesos sintácticos que se encargan de la formación de oraciones, construcción de la estructura sintáctica, uso de palabras funcionales y signos de puntuación y los procesos léxicos responsables de la selección de las palabras para la construcción de la estructura sintáctica para ello realiza dos subprocesos: el de recuperación de los grafemas y el de recuperación de las palabras mediante el uso de las rutas fonológica u ortográfica.

Motores: transforman en signos gráficos a los signos lingüísticos mentales mediante los movimientos musculares con el apoyo de los subprocesos de “recuperación de alógrafos, recuperación de patrones motores y procesos ejecutivos” (Bausela, 2012, p.55).

Habilidades asociadas a la escritura de palabras

Defior et al. (2015) destacan la importancia de escribir las palabras de manera correcta y con velocidad e indica que son un “sine qua non de la habilidad de escritura” (p.159-160). Asimismo, señalan que la escritura correcta implica el conocimiento de las reglas del código.

Sánchez (citado por Ferroni et al., 2016) manifiesta que el conocimiento ortográfico es una “herramienta fundamental para transmitir significados de forma eficaz” (p. 238). También Lundberg y Frost y Ellis (citado por Araya, 2009, p.33) señalan que es fundamental apoyar el desarrollo del conocimiento fonológico en la escritura para la obtención de mejores resultados.

- **Conocimiento fonológico:** Es la representación mediante grafemas de la fonología de las palabras. Involucra habilidades de memoria verbal, conciencia fonológica y memoria a largo plazo (Defior et al., 2015, p.164-165).

- **Velocidad:** Involucra “la recuperación y producción rápida y sin esfuerzo” (Defior et al., 2015, p.169).

- **Conocimiento ortográfico:** sea del tipo natural, ortográfico y reglado.

Para Galve, Trallero, Dioses y Abregú (2011, p.4-5), la ortografía natural significa que las palabras se escriban según se pronuncien, utilizando la ruta fonológica o asociación fonema-grafema, la ortografía arbitraria se da cuando la escritura de palabras no obedece a ninguna regla específica, también se les llama formas correctas que no obedecen a reglas ortográficas y utilizan la ruta ortográfica, que se relaciona con el almacén léxico visual ortográfico y finalmente la ortografía reglada, que es la escritura de palabras que se rigen por reglas ortográficas y que también utilizan la ruta ortográfica, que se relaciona con el almacén léxico visual ortográfico.

2.2.2. De la evaluación

Para Galve (2007, p.118-120) la evaluación según el enfoque cognitivo, determina la dificultad que presenta el niño o la niña en lectura midiendo los procesos

cognitivos que la puedan explicar. Además, señala que es necesario establecer un protocolo donde previamente se deben evaluar las capacidades cognitivas generales, los conocimientos culturales generales, la capacidad de memoria a corto plazo, el funcionamiento de la vista, el oído y el nivel de atención. Luego, se iniciarán las evaluaciones del nivel de reconocimiento de letras, grafemas y palabras y finalmente de tareas lingüísticas como la asociación de fonemas con grafemas, midiendo con el uso de la ruta fonológica y/o léxica. La lectura de palabras y de pseudopalabras de diferente frecuencia y extensión evidencian el uso de la ruta fonológica, en cambio, la lectura de palabras regulares e irregulares evidencian el uso de la ruta léxica. Galve (2007, p. 118-120), añade que al ser el español un idioma transparente carece de palabras irregulares y sugiere emplear homófonos o palabras de idioma extranjero de uso cotidiano en español. Se continuaría con la evaluación de las tareas de reconocimiento que implican la identificación de símbolo y letras, como la asociación de los sonidos con sus respectivos signos gráficos, cuyo propósito es detectar problemas lingüísticos o perceptivos. Finalmente se evaluaría el nivel de comprensión y si aparecen dificultades se debe encontrar el origen, si son de comprensión lectora o coexisten con la comprensión oral, para distinguirlo. Galve (2007, p. 118-120) recomienda el uso de estructuras sintácticas mediante el uso de ejercicios de emparejamiento de oraciones y dibujos o la extracción de ideas principales con el uso de textos.

Defior et al. (2015, p.176-177) sugieren que en la escritura se evalúe las habilidades de conciencia fonológica dada la importancia de la segmentación de las frases en palabras y estas en sus unidades. También señala que la lectura y los dictados de palabras con características concretas como tildes y homófonas son útiles para encontrar las dificultades.

Cabello (2009) sugiere evaluar en tres áreas:

- Estado general del niño: cuyo propósito es conocer sus capacidades y/o limitaciones, su nivel de desarrollo, su inteligencia, probables problemas neurológicos y grado de interacción social.

- Evaluación a nivel de otras áreas funcionales, como la audición y las bases bucofonatorias.
- Nivel de competencia lingüística: implica su evaluación y clasificación para relacionarlo con el que le corresponde a su edad.

2.2.3. De la intervención

Vega (2010, p.88) sostiene que, para estimular el desarrollo de la lectura en niños pequeños, los ambientes deben tener abundante material escrito, se deben realizar juegos para desarrollar la conciencia fonológica y los principios alfabéticos, permitir que el niño participe en el enriquecimiento de su vocabulario, permitir la expresión a través de la escritura y leer cuentos en voz alta.

Vallés (2009, p.4-5), presenta un programa para mejorar el proceso perceptivo visual y fonológico de la conducta lectora con las siguientes técnicas:

Análisis fonológico: con lectura de palabras y pseudopalabras.

Identificación rápida: localizar palabras muy parecidas al modelo dado con rapidez.

Integración visual: completa palabras incompletas.

Separar palabras y unir las: leer un texto, empezando por las palabras, luego con las oraciones y repetirlo varias veces hasta lograr fluidez y exactitud en su articulación. Luego se procede a la lectura completa del texto.

Uso de tarjeta de ocultación: para focalizar la atención visual.

Segmentar la palabra e integrarla: separar las palabras de difícil lectura en sílabas, leerlas y posteriormente integrarlas en la palabra mediante la lectura fluida de la misma.

Lectura silenciosa: ensayar la lectura en silencio, por lo menos dos veces al día, para luego realizarla de manera oral.

Cronolectura: cronometrar un minuto de lectura y detenerse, contar el número de palabras leídas y así sucesivamente en el segundo y tercer minuto, con el mismo texto. Se le debe indicar que la lectura la realice de un modo que entienda porque luego tendrá que responder preguntas.

Comprensión: Se realizan preguntas, actividades o tareas con las lecturas empleadas.

Castejón y Navas (2013) sugieren que para intervenir la dificultad en la escritura se debe disminuir las debilidades en el dominio de la conciencia fonológica como hacer ejercicios orales para reconocer, separar, comparar y clasificar palabras, sílabas y sonidos, además de trabajar la palabra escrita con ejercicios como armar palabras, hacer crucigramas o sopa de letras, copia y dictado, trabajar las reglas de conversión grafema-fonema con apoyos visuales o semánticos para mejorar el recuerdo del nombre del grafema y los rasgos gráficos y la memoria de corto plazo con ejercicios de estimulación auditiva.

Sobre los procesos léxico - ortográficos, Cuetos (1991, p.114-115) señala que el método más efectivo para el aprendizaje de las reglas ortográficas es cuando el niño las descubre por generalización a través de ejemplos y en el caso de la ortografía arbitraria, dado que es necesario conocer la palabra porque no siguen ninguna regla, sugiere trabajar estas palabras copiándolas en el cuaderno, en la pizarra y con letras de plástico.

Baeza y Beuchat (como se citó en Piña, 2015, p.9) definen el método de enseñanza inductivo, donde docente y alumno, buscan a través de la investigación y comparación las reglas ortográficas que rigen a la palabra.

2.3. Definición de términos básicos

Procesos cognitivos lectores: Es el proceso de la información utilizando la memoria, la percepción, los procesos léxicos, sintácticos y semánticos. (Galve, Dioses, Ramos y Abregú, 2013).

Proceso sintáctico de lectura: Es el proceso responsable de la organización y del papel gramatical de las palabras dentro de la oración, y cuyo propósito es la obtención de un mensaje. Para conocer el papel de las palabras, se usan las estrategias de procesamiento sintáctico, las cuales, en el lenguaje oral se muestran por los rasgos prosódicos como la entonación y pausas al hablar y en el lenguaje escrito por los signos de puntuación (Cuetos et al., 2007, p.20).

Lectura: Es la obtención del significado mediante la ejecución de cuatro procesos: extracción de la información gráfica, léxicos, sintáctico y semántico (Bravo, como se citó en Velarde, Canales, Melendez y Lingán, 2014).

Fluidez lectora: Es leer con agilidad, sin errores y con la entonación adecuada (Ripoll y Aguado, 2015, p.95).

Precisión lectora: Es leer lo que está escrito sin ningún tipo de alteración (Ripoll y Aguado, 2015, p.73-74).

Velocidad lectora: La velocidad lectora es la cantidad de palabras que se pueden leer en un determinado tiempo (Vallés, 2009, p.3).

Proceso léxico-ortográfico de escritura: Es el proceso encargado del desarrollo de la palabra, considerando las letras que la conforman y las reglas que son necesarias para su construcción (Defior et al., 2015, p.166).

CAPÍTULO III

OBJETIVOS

3.1. Objetivos de evaluación

Objetivo general

Describir el nivel de dominio en los procesos de lectura y escritura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Objetivos específicos

Identificar el nivel de dominio del proceso perceptivo de lectura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Identificar el nivel de dominio del proceso léxico de lectura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Identificar el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Identificar el nivel de dominio del proceso semántico de lectura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Identificar el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

3.2. Objetivos de intervención

Objetivo general

Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Objetivos específicos

Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de una institución educativa privada.

Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada

CAPÍTULO IV

HIPÓTESIS

4.1. Hipótesis de evaluación

Hipótesis general

Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Hipótesis específicas

Existe un bajo nivel de dominio del proceso perceptivo de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Existe un bajo nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Existe un bajo nivel de dominio del proceso semántico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

4.2. Hipótesis de intervención

Hipótesis general

El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Hipótesis específicas

El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

CAPÍTULO V

MÉTODO

5.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativa ya que su propósito es comprobar las hipótesis planteadas y recopilar conclusiones sobre algún aspecto de la realidad a partir de la aplicación de instrumentos de medición cuantitativos (Monje, 2011).

Asimismo, corresponde a una investigación aplicada debido a que busca resolver los problemas de aprendizaje específicamente de los relacionados con los procesos de lectura y escritura (Lozada, 2014).

De acuerdo a León y Montero (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014), la presente es una investigación de tipo experimental de caso único, ya que se aplica un programa de intervención que es la variable independiente y se busca mejorar los procesos de lectura y escritura en un estudiante de primaria.

5.2. Diseño de investigación

El diseño de investigación es ABA ($n=1$) debido a que en un primer momento se realizará una medición para obtener la línea base y luego de la intervención se realiza la medición para cuantificar los efectos de la misma denominada línea de tratamiento (Ato y Vallejo, 2015).

5.3. Unidad de análisis

El caso corresponde a un niño de 10 años, y que cursa el cuarto grado de primaria. Es el segundo de tres hermanos, los cuales viven con ambos padres. Los dos trabajan todo el día dejando a los niños al cuidado de una nana que se encarga de los arreglos domésticos del hogar retirándose todos los días a la llegada de los niños del colegio. La madre monitorea las actividades académicas de los niños mediante la comunicación telefónica con la hermana mayor.

El niño estudia en un colegio privado del distrito de Santiago de Surco y pertenece al nivel socioeconómico B (ESCALE, 2017).

Criterios de inclusión:

De sexo masculino.

Edades entre 10 y 11 años.

Cursar cuarto grado de primaria.

Presencia de dificultades en lectura y escritura.

Bajo rendimiento escolar.

Haber pasado por evaluación psicológica y haber obtenido un coeficiente intelectual promedio.

Cursar estudios en una institución educativa privada.

Criterios de exclusión:

Presencia de déficit sensorial.

Los padres no han firmado el consentimiento informado.

Los participantes no han completado el asentimiento informado.

5.4. Instrumentos de evaluación

Para la evaluación del caso se utilizó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores - Revisado (PROLEC-R) y la prueba de Rendimiento Ortográfico (PRO-1).

El motivo de emplear una prueba de lectura y otra de escritura se sustenta en base al desarrollo cognitivo que se produce entre los seis y doce años, el cual se caracteriza por realizar las operaciones con eficacia y el uso de mayor información sin presentar dificultades (Cantero, 2012). Además, el MINEDU (2017) presenta una clasificación sobre los aprendizajes según el ciclo al que pertenecen y los niveles de exigencia son diferentes para cada uno.

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisado (PROLEC-R)

Esta prueba española, cuya versión revisada es del año 2007, fue diseñada por Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas. Su propósito es detectar en qué procesos cognitivos se encuentran las dificultades de aprendizaje de la lectura. Para ello se evalúan los procesos de bajo nivel, como el perceptivo y el léxico y de alto nivel como el sintáctico y semántico. En el proceso perceptivo las pruebas consisten en la identificación de letras y la discriminación igual-diferente de letras. Se continúa con las pruebas del proceso léxico que involucra la lectura de palabras y la lectura de pseudopalabras. Asimismo, en el proceso sintáctico las pruebas son de estructuras gramaticales y de signos de puntuación. Finalmente las pruebas del proceso semántico son de comprensión de oraciones, comprensión textos y comprensión oral. La información que se obtiene es la cantidad de aciertos en cada prueba y solo se mide el tiempo en las pruebas de bajo nivel y en la de signos de puntuación. Esto permite obtener índices principales y dos secundarios: precisión y velocidad. Los criterios de calificación en los índices principales y en el de precisión van desde dificultad severa (DD) a normal (N), en los de velocidad, desde muy lento (ML) a muy rápido (MR). También existe el nivel habilidad lectora cuyas calificaciones son bajo, medio o alto. El ámbito de aplicación es para niños de 6 a 12 años (1º a 6º de Educación Primaria) y la duración es variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5to y 6to grado y 40 minutos con los de 1ro a 4to de educación primaria. Los materiales que se emplean son manual, cuaderno de estímulos, cuaderno de anotación (protocolo) y cronómetro. Para la validez de esta prueba se analiza diversas fuentes de datos que avalen la interpretación de las puntuaciones de la prueba como la validez de criterio, de constructo y resultados de análisis con otras variables como la frecuencia del uso de palabras, el sexo o el curso. La fiabilidad se realiza mediante la consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach como perspectiva clásica y el modelo de Rasch de un parámetro para estudiar la precisión de las tareas. En la primera se obtiene valores satisfactorios y en la segunda se demuestra que la prueba se adecúa para detectar y localizar las dificultades existentes (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).

Para la realización de esta tesis se aplicó la adaptación de la prueba PROLEC-R para el Perú, cuyos autores son Cayhualla, Chilón y Espíritu.

Sobre la validez, para Cayhualla, Chilón y Espíritu (2011, p.75-85), las correlaciones entre los índices principales, en el orden propuesto de la prueba es medio alto o alto, las correlaciones entre los índices principales y los secundarios de velocidad son mayores que las correlaciones entre los índices secundarios de precisión. Estas correlaciones varían significativamente al 0.01 y 0.05, lo que indica que tiene una validez predictiva. Podemos concluir que la relación entre los índices es alta, lo que favorece al propósito de la prueba.

Sobre la fiabilidad, esta adaptación utilizó el método de la consistencia interna a través del coeficiente alfa, presentando los coeficientes de confiabilidad del PROLEC-R adaptado en la tabla 3.

Tabla 3

Coefficientes de confiabilidad de la prueba PROLEC-R adaptada al Perú

Tareas	alfa de Cronbach adaptado
Nombre letras	0.88
Igual – Diferente	0.78
Lectura de Palabras	0.98
Lectura de Pseudopalabras	0.96
Estructuras Gramaticales	0.82
Signos de Puntuación	0.90
Comprensión de Oraciones	0.91
Comprensión de Textos	0.84
Comprensión Oral	0.61
TOTAL PRUEBA	0.98

Nota: De Adaptación de la Batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de Primaria de Lima Metropolitana de N. Cayhualla, D. Chilón y R. Espíritu, 2011, p.85.

Prueba de Rendimiento Ortográfico PRO-1

Del año 2010, sus autores son Galve Manzano, Trallero Sanz, Martínez Arias y Dioses Chocano. Para la realización de esta tesis se usó la Prueba de Rendimiento Ortográfico PRO-1 española, porque no hay versión adaptada al Perú. El propósito de esta prueba es determinar el nivel de dominio ortográfico, a través de la evaluación de los procesos léxico, sintáctico y semántico. En el procesamiento léxico se mide la escritura de palabras y la escritura de pseudopalabras con el uso y aplicación de reglas ortográficas, el uso de normas de acentuación, formada por

acentuación reglada y monosílabos, uso apropiado de tildes y acentuación de monosílabos y relativos/interrogativos, que valora el conocimiento del uso de la tilde y la memoria ortográfica. En el procesamiento sintáctico se determina el uso de signos de puntuación en frases y el uso de signos de interrogación y exclamación y en el proceso semántico se examina dictado de homófonos.

La aplicación es individual o colectiva, para estudiantes que cursan entre el 3° y 6° grado de primaria. La duración es entre 80 y 90 minutos.

La validez de criterio se encontró mediante la correlación de puntuaciones de cada prueba, la validez de contenido se obtuvo tomando en cuenta las opiniones de expertos y los resultados de las pruebas piloto en centros educativos y para la validez estructural se realizó una prueba de correlación interna dentro de cada proceso que la integra obteniéndose una alta correlación. Sobre la fiabilidad, se utilizó el coeficiente alfa, presentando un coeficiente total de 0.937 para el nivel primario y 0,945 para el nivel medio (Galve, Trallero, Martínez y Dioses, 2010).

5.5. Técnicas de intervención

5.5.1. Técnicas para mejorar la precisión de la lectura

Técnica de corrección de errores, se basa en la investigación de Heubusch y Wills (citado por Ripoll y Aguado, 2015, p. 85), en donde ambos autores señalan que, ante un error en la lectura oral, esta se debe corregir inmediatamente, que el estudiante debe repetir la palabra errada, de manera correcta y si es necesario debe leer la oración completa. En caso de aparecer muchos errores, es muy probable que la lectura esté mal elegida.

Técnica lectura en sombra y lectura pareada. La lectura en sombra involucra lectura simultánea entre el profesor y el estudiante. La lectura pareada es una variación de la anterior. Se inicia como lectura en sombra, pero se deja que el estudiante indique con una señal, el momento en que desea leer solo y en caso cometa un error, el profesor lo corrige y empiezan nuevamente la lectura en sombra (Ripoll y Aguado, 2015, p.86).

Técnica de preparación previa. Consiste en preparar una lista de palabras, relacionadas con la lectura. Las palabras deben ser las más difíciles o las que pensamos se va a cometer algún tipo de error. El estudiante debe practicar la lectura de las palabras y una vez dominadas, se inicia la lectura (Ripoll y Aguado, 2015, p.86).

Práctica para el reconocimiento de las palabras más frecuentes, con actividades como lectura de listas de palabras muy frecuentes y uso de tarjetas flashcards con las palabras frecuentes (Ripoll y Aguado, 2015, p.87).

5.5.2. Técnicas para mejorar la fluidez

Lectura asistida. El estudiante cuenta con el apoyo del profesor en todo el momento en que se realice la lectura en voz alta. Entre las técnicas a aplicar, está la lectura repetida, la lectura pareada y PPP (Pausa, Pista y Premio), (Ripoll y Aguado, 2015, p.99-106).

5.5.3. Técnicas para mejorar el proceso sintáctico de la lectura

Cuetos et al. (2007, p.60) presentan tres técnicas para automatizar la lectura de los signos de puntuación:

Trabajar diferenciándolos con dibujos y símbolos que no pasen desapercibidos, luego, se van reduciendo de tamaño hasta convertirse en signos normales.

Lectura de un texto de manera conjunta entre profesor y alumno, hasta lograr que el alumno pueda hacer la entonación y las pausas adecuadas.

Grabar la lectura del alumno, para que luego, la escuche y advierta sus errores.

5.5.4. Técnicas para desarrollar el proceso léxico ortográfico de la escritura

Inventarios cacográficos: Son listas de vocabulario, hechos en base a los errores que tiene el niño al escribir las palabras. Estos inventarios permiten que se apliquen las reglas ortográficas a las palabras dudosas o con error permitiendo, la reflexión ortográfica en el niño, porque él participa de su elaboración (Gómez, 2006, p. 63-71). Ramirez (2010, p.6-7) añade que en las listas se debe resaltar el error que comete el niño en la palabra y con los listados se pueden realizar actividades como dictado, formación de oraciones, dictado y clasificaciones.

Ficheros cacográficos: Son tarjetas elaboradas con las palabras donde el niño tiene dudas o comete errores. Se caracterizan porque en su parte delantera lleva la palabra bien escrita y en la parte posterior, la palabra incompleta, a la cual se ha retirado las letras donde el niño falla. Para facilitar la memorización se puede colocar un dibujo. El trabajo con el fichero es continuo y se va dejando aquellas fichas donde el problema persiste (Ramirez, 2010, p.7).

Metodología Baeza y Beuchat : Plantea la enseñanza de la ortografía a través de 8 fases: la fase de presentación, donde el docente presenta el texto con la dificultad ortográfica, la fase de determinación de la dificultad, la fase de la búsqueda de elementos similares, la fase de agrupación de casos similares, la fase de generalización donde se establece la regla ortográfica, la fase de ejercitación de la palabra con dificultad, la fase de aplicación a través del dictado de oraciones y la fase de evaluación, donde el docente se asegura del aprendizaje de la regla ortográfica (Baeza y Beuchat como se citó en Astocondor, 2015, p.40).

Ortografía ideovisual: Metodología desarrollada en los cuadernos de Nájera, que relaciona la palabra con un dibujo favoreciendo su evocación (Cuetos, 2009, p.110).

5.6. Procedimiento

a) Coordinaciones previas

Durante el primer semestre del año 2018 se realiza conversaciones con los padres del niño, explicándoles los motivos de la elección de su hijo para el proyecto de

investigación. También se les informó que el estudio trata sobre dificultades de aprendizaje.

b) Presentación

Para poder iniciar el trabajo de investigación, a los padres se les comunicó que se cursaba la “Maestría en Problemas de Aprendizaje”, cuyo producto sería un programa de intervención que beneficiaría a su hijo.

También, se les informó que para que la intervención sea válida se requería una evaluación antes y después de la misma, que la participación sería anónima, los datos serían manejados de forma estrictamente confidencial y que se debería formalizar la autorización, mediante un documento. Ambos padres aceptaron la intervención.

c) Aplicación del consentimiento informado

Antes de firmar el consentimiento informado se les brindó a los padres los teléfonos para cualquier consulta y se volvió a recalcar que toda la investigación respeta las normas éticas de confiabilidad y anonimato (ver Apéndice B).

d) Aplicación del asentimiento informado

Se explicó al estudiante el objetivo del proyecto, el cual ayudaría a otros niños. También se le dijo que sería evaluado y tendría clases muy prácticas, todo de manera muy confidencial y que si ya no desea participar se podía retirar en cualquier momento (ver Apéndice C).

e) Condiciones de aplicación de instrumentos de evaluación

La evaluación del niño se realizó en la sala de reuniones del domicilio de la investigadora.

Se presenta la siguiente tabla con el cronograma de fechas:

Tabla 4

Cronograma de evaluaciones del caso

Instrumentos	Cronograma
PROLEC-R	14/05/2018
PRO-1	23/06/2018

Aplicación del Programa de intervención

La aplicación de la intervención se llevó a cabo en el domicilio del estudiante y fue conducida por el investigador.

El plan de intervención consta de 26 sesiones de 45 minutos cada una, que hacen un total de 19.5 horas.

El periodo de aplicación comprendió un lapso de 3 meses y se llevó a cabo entre finales de octubre del año 2018 e inicios de febrero del año 2019.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

6.1. Del proceso de evaluación

6.1.1. Antecedentes generales

El caso corresponde a un niño de 10 años que cursa el cuarto grado de primaria en un colegio privado en Surco. Actualmente el niño presenta dificultades en la lectura y escritura. Sobre la lectura, la madre informa que es muy lento y debe repetir lo leído varias veces para comprender y sobre la escritura refiere que presenta dificultades en la escritura de palabras como omisiones de letras y desconocimiento de reglas ortográficas. Además, la madre manifestó que su hijo nació a las 34 semanas. Los padres añadieron que su niño no disfrutó de la lactancia materna debido a dificultades de la madre.

La familia del niño es funcional y está compuesta por los dos padres, los cuales viven juntos. Tiene dos hermanos, una mayor y uno menor. En el hogar cada niño tiene una tarea doméstica designada que según los padres, les ayuda en su maduración y responsabilidad. Ambos padres trabajan, pero monitorean a sus hijos mediante el uso de celular (llamadas y mensajes por vía WhatsApp). Este medio es usado por la hermana mayor.

6.1.2. Áreas de evaluación

De acuerdo a la información obtenida en la anamnesis se plantean las hipótesis diagnósticas y las áreas a evaluar en el caso en la tabla 5.

Tabla 5

Hipótesis diagnósticas y áreas de evaluación del caso

Hipótesis diagnóstica	Áreas	Sub áreas	Instrumentos
Dificultad para leer y comprender el significado de las palabras	Lectura	-P. Perceptivo -P. Léxico -P. Sintáctico -P. Semántico	- PROLEC- R
Errores ortográficos	Escritura	-P. Léxico-ortográfico	- PRO-1

6.1.3. Informe de evaluación

I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres	: “Y”
Sexo	: Hombre
Edad	: 10 años, 1 mes, 11 días
Escolaridad	: 4 to grado de primaria- EBR
Institución Educativa	: Institución privada de Surco
Fecha de examen	: 26 de Mayo de 2018 23 de Junio de 2018
Examinadora	: Jessica Jimenez Wan
Técnicas Utilizadas	: - Entrevista con el padre y madre - Observación de conducta
Pruebas Aplicadas	: - Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) adaptada - Prueba de Rendimiento Ortográfico PRO-1

II. MOTIVO DE CONSULTA

“Y” acudió a consulta en compañía de sus padres. La madre refiere que su niño tiene bajo rendimiento escolar y eso se refleja en su continua asistencia a vacacional y el reforzamiento en casa, dos veces por semana, con una profesora particular en los cursos de Comunicación y Matemática.

Además, informó a la evaluadora, que ella cree que su mal desempeño escolar puede deberse a que su niño “no ha tenido una buena tutora”, en los años anteriores. Para este periodo se ha conversado con la nueva tutora y ella está apoyando a “Y”, el cual está emocionado, realizando todas sus tareas en el colegio y mostrando mayor interés en sus quehaceres. La tutora comentó que “ya no se olvida de sus exámenes, para firmarlos o su libreta de control”.

La madre refiere que lo que más le preocupa es su lectura. Manifestó que es muy lento, que no comprende lo que lee y debe repetirla en varias oportunidades para darle sentido.

Finalmente, agregó que “Y”, tiene dos hermanos, él es el segundo y son una familia funcional.

III. ANTECEDENTES

“Y” nació a los 8 meses y medio, presentó taquipnea transitoria pulmonar, estuvo en la primera semana de nacimiento en la incubadora de la clínica y no recibió lactancia materna. Su desarrollo fue normal, se sentó a los 8 meses, caminó a los 18 meses, balbuceó a los 2 meses y dijo sus primeras palabras a los 10 meses. “Y” presentó dificultad al pronunciar las palabras con la letra r, motivo por el cual, recibió terapia de lenguaje en el nido a los 3 y 4 años.

Desde el inicio de su etapa escolar “Y” presentó dificultad en la lectura. La madre refiere que es muy lento al leer y para comprender lo que lee debe repetirlo varias veces. Asimismo, su rendimiento académico es bajo, especialmente en el área de comunicación motivo por el cual tiene una profesora particular que le ayuda con sus estudios en casa.

Sus padres también informaron que es un niño que tiende a olvidar las actividades que corresponden al colegio, ya sean tareas, prácticas, materiales de trabajo, evaluaciones, etc. y que cuando se menciona algún tema de comunicación o matemática, que desconoce, se pone nervioso.

IV. OBSERVACIONES GENERALES Y DE CONDUCTA

Niño de contextura media y estatura alta en comparación al promedio para su edad cronológica; tez trigueña, cabello negro, corto y ligeramente ondulado; cara ovalada y facciones en armonía con el rostro, al igual que las extremidades con respecto al cuerpo. Se observó un adecuado arreglo e higiene personal.

Respecto al desarrollo motor, se apreció un desplazamiento y porte aparentemente dentro del promedio; preferencia manual diestra, presentando un inadecuado uso de la pinza al tomar el lápiz.

Al ingresar al ambiente de evaluación, “Y” cuestionó su presencia ante la prueba que rendiría frente a la evaluadora, mostrándose desconfiado y con poca convicción de salir exitoso. Sostuvo cortos e intermitentes periodos de contacto visual con la examinadora, aspecto que fue observado a lo largo del proceso de evaluación. Es preciso indicar que el menor inició intercambios conversacionales cuando tenía dudas sobre las preguntas y al recibir las indicaciones se mostró atento y dispuesto. Además, se observó su deseo de terminar la prueba lo más pronto.

Sobre su desempeño, el niño durante la prueba, juntaba sus manos, se acercaba al cuadernillo y a veces apuntaba con su dedo. También, se observó un constante parpadeo y acercamiento hacia los textos que involucran lectura oral de su parte y distracción con los textos orales leídos por la evaluadora.

V. RESULTADOS

Lectura

Procesos implicados en la lectura

Respecto a los procesos perceptivos, si bien los resultados en la tarea de nombre y sonido de letra lo ubican en la norma, presentó los siguientes errores al pronunciar la letra < q > como < k >, la letra < v > como < w > y dudar al pronunciar la letra < l >. En la prueba igual – diferente, los resultados también lo ubican en la norma,

presentando errores al comparar las palabras /cahorro/ con /cachorro/, /miboro/ con /miboro/ y /huecho/ con /huecho/.

En cuanto al procesamiento léxico, en la lectura de palabras, se evidencia que el proceso es impreciso, con resultados de dificultad severa en precisión y velocidad lenta en el listado de palabras. En la lectura de pseudopalabras, los resultados indican dificultad en la precisión de lectura de pseudopalabras y velocidad empleada en la norma. Los errores en la prueba de lectura de palabras son: sustituye la letra <o> por la <a>, la <l> por la <t> y hace adiciones en <ausluta> por <astuto>, y la letra <e> por la <o> en los casos de <espacio> por <especie>, realiza regresiones, por ejemplo debe decir <blanco> y dice <blan..blanco> y hace pausas largas, dice <pren.....sa>. En la lectura de pseudopalabras aparecen adiciones como <gicamolo> por <gicamol>, sustituciones como <genso> por <ganso>, <pueño> por <pueña>, omisiones como <triudol> por <triundol> y transformaciones de las palabras como <huelpo> por <muepla>, <pueme> por <fueme>, <cola> por <cuaria>.

El análisis del procesamiento léxico permite inferir que “Y” tiene ambas rutas: la ortográfica y la fonológica, alteradas lo que influye en la fluidez y precisión lectora.

En lo concerniente al procesamiento sintáctico, se evidencia severa dificultad para respetar los signos de puntuación en la lectura de un cuento, precisión en la categoría duda y velocidad lenta. Realizó omisiones, pausas donde no había signos, no realiza variación de entonación y hace sustituciones al decir <ase> por <esa>. Esto debido probablemente al desconocimiento del uso de los mismos, a un escaso entrenamiento y como consecuencia de las dificultades encontradas en los procesos de bajo nivel mencionados anteriormente.

Respecto al procesamiento semántico, “Y”, en la prueba de comprensión de oraciones no presenta dificultad para extraer el significado. Como complemento podemos añadir que en la prueba de comprensión de textos, respondió adecuadamente las preguntas literales de ambos textos y mostró dificultad en las

preguntas inferenciales. En la prueba de comprensión oral, pese a no mostrar dificultad según los indicadores de la prueba, erró en el 50% de las respuestas de las preguntas inferenciales, quizás porque le es difícil incorporar nuevos contenidos y reflexionar sobre ellos, teniendo como base la información almacenada previamente, lo que evidencia dificultades para planificar y organizar la información. Adicionalmente, es preciso indicar que, durante la lectura, “Y” no respetó los signos de puntuación, su decodificación fue pausada y en ocasiones tiende a alargar la palabra.

ESCRITURA

En relación a los aspectos evaluados se encuentra lo siguiente:

En las tareas que evalúan el proceso léxico ortográfico, donde el niño debe escribir al dictado de un listado de palabras que siguen reglas ortográficas y otro listado de pseudopalabras, su desempeño se encontró bajo.

En relación con los procesos léxicos-ortográficos, se encuentra lo siguiente:

El rendimiento de ortografía arbitraria y reglada es medio. Sobre el manejo de las reglas B/V, G/J, H, LL/Y, X/S es muy bajo. Por ejemplo, escribe <umedad> por <humedad>, <llema> por <yema>, <uvisted> por <hubiste>, <poselleron> por <poseyeron>.

La acentuación de palabras tiene un rendimiento bajo. La calificación de palabras agudas es bajo, palabras llanas medio bajo y esdrújulas muy bajo. Por ejemplo, escribe <tranvia> por <tranvía>, <feliz> por <féliz>.

En ortografía de pseudopalabras la puntuación es muy bajo. Por ejemplo, escribe <biología> por <biolagía>.

En las tareas que evalúan los procesos sintácticos, donde el niño debe colocar en una primera prueba los signos de puntuación, punto y final, punto y seguido, coma

y dos puntos y en una segunda prueba los signos de interrogación y exclamación, su rendimiento se encontró bajo.

En relación a los procesos sintácticos, se encuentra lo siguiente:

Sobre el uso de los signos de exclamación el rendimiento es bajo y en el manejo de los signos de puntuación es medio. Por ejemplo, dice en el texto: Luis Lucía Manuel Pedro y Marta son primos. Escribe en el texto: Luis Lucía Manuel Pedro y Marta son primos.

En las tareas que evalúan el proceso semántico, donde el niño al escuchar la lectura de una oración, debe leer la oración escrita y completar la palabra que falta en la oración, que corresponde al tipo homófona, su rendimiento también se encontró bajo.

Finalmente, en los procesos semánticos, en cuanto al dictado de homófonos la valoración es muy baja.

Por ejemplo, dice en el texto: No sé por qué -----que romper el juguete.

Escribe en el texto: No sé por qué tubo que romper el juguete.

Considerando todos los procesos anteriores, con sus puntuaciones, el rendimiento ortográfico global del niño es bajo.

VI. CONCLUSIONES

Lectura

- Procesos léxicos de la lectura deficientes, con dificultad en el uso de la ruta visual y la ruta fonológica debido a que presenta dificultad en la velocidad y precisión empleada acorde a su edad.
- Procesos sintácticos de la lectura con dificultades en el uso de los signos de puntuación.
- Procesos semánticos de la lectura, se encuentra en el promedio.

Escritura

- Proceso léxico-ortográfico, con dificultades.
- Proceso sintáctico, con dificultades.
- Proceso semántico, con dificultades.

VII. RECOMENDACIONES

Para el niño:

- Terapia de aprendizaje sostenida con una frecuencia mínima de dos veces por semana. Para el primer periodo de trabajo de tres meses, enfatizar las siguientes áreas:
 - *Lectura: procesamiento léxico y sintáctico.
 - *Escritura: procesamiento léxico ortográfico.
- Recibir apoyo extracurricular (tutoría) en forma intensiva y sostenida en casa.

Para la familia:

- Ayudar al menor a organizar su tiempo para el estudio, juegos, descanso y la familia.

Jessica Jimenez Wan

6.2. Del Plan de intervención

6.2.1. Fundamentación

Bajo el enfoque cognitivo, un buen lector presenta un adecuado funcionamiento de los procesos básicos y superiores de la lectura (Galve, 2007, p.118), los cuales no actúan de manera aislada. Cuando estos procesos se encuentran alterados, se interfiere la decodificación y la comprensión (Cuetos, 2008, p.61 y Cuetos, et.al., 2007, p.16). Por lo tanto, frente a un caso de dificultad en la lectura, siguiendo las sugerencias de Galve (2007) y Cuetos et al. (2007), se debe realizar una evaluación para determinar los procesos responsables de las dificultades en el niño o niña y con ello, seleccionar las estrategias más apropiadas para la recuperación.

En el caso de la escritura, Defior et al. (2015, p.159-160) señalan que la escritura correcta implica el conocimiento de las reglas del código y Sánchez (citado por Ferroni, Diuk y Mena, 2016, p.238) señala que el conocimiento ortográfico es una herramienta necesaria para transmitir significados eficaces. También, para Galve et al. (2010, p.13), la actividad ortográfica es una actividad cognitiva dentro de los procesos de lectura y escritura donde el individuo usa cognitivamente el sistema de grafemas. Sin embargo, siendo un aprendizaje instrumental básico y una destreza que depende de procesos cognitivos inferiores no se le otorga la importancia necesaria (Galve et al., 2010, p. 151).

Bajo estos lineamientos, la intervención para la recuperación del niño, dará prioridad a los procesos básicos o inferiores, con el propósito de que sean automáticos y precisos a fin de que se logre un impacto en los procesos superiores (Cock, 2012 y Cannock y Suárez, 2014).

En las tablas 6 y 7 se muestra la línea base del perfil de lectura y en la tabla 8 la línea base del perfil de escritura del estudiante del presente caso.

Tabla 6
Línea base del perfil de lectura en general (PROLEC-R)

Sub área	Índice principal	Categoría	Precisión	Categoría	velocidad (s)	Categoría
Proceso perceptivo (40)	99	N	35	N	124	N
Proceso léxico (80)	61	D	60	DD	197	L
Proceso sintáctico (27)	18	D	6	¿?	103	L
Proceso semántico (40)	32	N				

Nota. Para los índices principales de los procesos las categorías se clasifican de acuerdo a 3 escalas N: normal, D: dificultad leve y DD: dificultad severa.

Para los índices de precisión las categorías se clasifican de acuerdo a 4 escalas N: normal, ¿? : dudas (procesos entre normalidad y dificultad), D: dificultad leve y DD: dificultad severa

Para los índices de velocidad los procesos las categorías se clasifican de acuerdo a 5 escalas: MR: muy rápido, R: rápido, N: normal, L: lento y ML: muy lento.

Tabla 7
Línea base del perfil de lectura en detalle (PROLEC-R)

Proceso	Tareas	Índice principal de las tareas	Categoría	Precisión	Categoría	velocidad (s)	Categoría
Perceptivo	Identificación de letras (20)	82	N	18	N	22	N
	Igual /Diferente (20)	17	N	17	N	102	N
Léxico	Lectura de palabras (40)	32	D	30	DD	95	L
	Lectura de pseudopalabras (40)	29	D	30	D	102	N
Sintáctico	Estructuras gramaticales (16)	12	N	-		-	-
	Signos de puntuación (11)	6	D	6	¿?	103	L
Semántico	Comprensión de oraciones (16)	15	N				
	Comprensión de textos (16)	13	N				
	Comprensión oral (8)	4	N				

Nota. Para los índices principales de los procesos las categorías se clasifican de acuerdo a 3 escalas N: normal, D: dificultad leve y DD: dificultad severa.

Para los índices de precisión las categorías se clasifican de acuerdo a 4 escalas N: normal, ¿? : dudas (procesos entre normalidad y dificultad), D: dificultad leve y DD: dificultad severa

Para los índices de velocidad los procesos las categorías se clasifican de acuerdo a 5 escalas: MR: muy rápido, R: rápido, N: normal, L: lento y ML: muy lento.

Tabla 8
Línea base del perfil de escritura (PRO-1)

Sub área	Puntaje	Rendimiento	prueba	Puntaje	Rendimiento
Proceso léxico-ortográfico	79	bajo	Dictado de palabras	65	medio
			Dictado de pseudopalabras	14	muy bajo
Proceso sintáctico	25	bajo	Signos de puntuación	13	medio
			Signos de interrogación y exclamación	12	bajo
Proceso semántico	8	muy bajo	Dictado de homófonos	8	muy bajo

Nota. Los rendimientos se clasifican de acuerdo a 5 escalas: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto

6.2.2. Desarrollo

Datos generales

Apellidos y nombre : “Y”

Sexo : Hombre

Edad : 10 años

Escolaridad : 4 to grado de primaria -EBR

Institución educativa: Institución privada de Surco.

Responsable : Jessica Jimenez Wan

Fecha de inicio : 25 de octubre 2018

Fecha de término : 5 de febrero 2019

Hora de inicio : 6:00 pm

Hora de término : 6:45 pm

Frecuencia : martes y jueves

Lugar : Domicilio del estudiante

En la tabla 9 se muestra el plan de intervención y el plan de cada sesión de intervención desde la tabla 10 hasta la tabla 35 para atender las dificultades en los procesos de lectura y escritura del presente caso.

Tabla 9
Plan de intervención del caso

Area	Sub área	Dificultad encontrada	Objetivos de la intervención	Estrategias
Lectura	Proceso léxico	<p>Dificultad encontrada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de pseudopalabras bisílabas con diptongo. • Lectura de palabras bisílabas con diptongo. • Lectura de pseudopalabras trisílabas con diptongo. • Lectura de palabras trisílabas con diptongo. • Lectura de palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h. 	<p>Objetivos de la intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer con precisión pseudopalabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica. • Leer con precisión palabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual. • Leer con precisión pseudopalabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica. • Leer con precisión palabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual. • Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema. • Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual. 	<p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> -Análisis fonológico, integración visual, separar palabras y unirías, segmentar la palabra e integrarla (Valles, 2009). -Uso de letras de plástico o de cualquier otro material sólido (Bradley citado por Cuetos, 2008). -Reconocimiento de las palabras más frecuentes (Ripoll y Aguado, 2015). -Corrección de errores, lectura en sombra y lectura pareada (Ripoll y Aguado, 2015).
	Proceso sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Leer sin respetar los signos de puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer respetando los signos de puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Destacar los signos con diferentes claves (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).
Escritura	Proceso léxico-ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de palabras que contengan las letras B, V, LL, Y, y H. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ficheros cacográficos (Ramirez, 2010). -Método Baeza y Beuchat (Astocandor, 2015). -Ortografía ideovisual (Cuetos, 2009)

Tabla 10
Plan de sesión N°1

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.	-El niño segmenta la palabra en sílabas de una lista de pseudopalabras con diptongo. -El niño descubre los diptongos de la lista dada anteriormente.	-Lista de pseudopalabras. -Lista de pseudopalabras.	-El niño presenta dificultad al segmentar las pseudopalabras.
		Leer con precisión palabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño segmenta la palabra en sílabas de una lista de palabras bisílabas con diptongo. -El niño descubre los diptongos de la lista dada anteriormente.	-Lista de palabras. -Lista de palabras	-El niño confunde los diptongos /au/ por /ua/.
			-El niño rodea la palabra que es igual a un modelo presentado.	-Ficha de trabajo	
			-El niño lee un texto con palabras bisílabas para encontrar los diptongos.	-Lectura "Luisa".	-El niño dice /Juaja/ en lugar de /Jauja/.
			-El niño y el responsable leen en conjunto el texto anterior.	-Lectura "Luisa".	
			-El niño lee el texto anterior.	-Lectura "Luisa".	

Tabla 11
Plan de sesión N°2

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras bisilabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.	-El niño realiza un dictado de pseudopalabras con diptongo de la sesión anterior usando pizarra acrílica y plumón. El responsable y el niño escriben juntos la palabra y luego comparan.	-Lista de pseudopalabras. -Pizarras acrílicas. -Plumones.	-El niño presenta dificultad en las pseudopalabras /cuonto/ y /ciudad/. Dice /cuanto/ y /ciudad/.
		Leer con precisión palabras bisilabas con diptongo, desarrollando la ruta visual	-El niño lee el texto de la sesión anterior. El responsable de la sesión, va anotando los aciertos y errores y seleccionando las palabras con mayor dificultad. -El niño trabaja con letras móviles las palabras de mayor dificultad.	-Lectura "Luisa". -Letras móviles.	-El niño presenta dificultad en las palabras /Jauja/ y /paujil/. Dice /Jouja/ y /poujil/.
			-El niño completa las palabras del texto anterior.	-Lectura incompleta de "Luisa".	
			-El niño lee la lista de palabras de la sesión anterior en tarjetas.	-Tarjetas de palabras.	

Tabla 12
Plan de sesión N° 3

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.	-El niño segmenta la palabra en sílabas de una lista de pseudopalabras bisílabas con diptongo. -El niño descubre los diptongos de la actividad anterior. -El niño trabaja con letras móviles las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior.	-Lista de pseudopalabras. -Listas de pseudopalabras. -Letras móviles.	-El niño presenta dificultad con las palabras /social/, /igual/ y /tierra/.
		Leer con precisión palabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño une las partes de la tortuga, caparazón y cuerpo para formar los diptongos y luego busca una imagen que presente dicho diptongo. -El niño realiza un crucigrama con la lista de palabras bisílabas de la sesión anterior.	-Rompecabezas de tortuga con diptongos. -Imágenes de palabras bisílabas con diptongo. -Crucigrama.	
			-El niño segmenta la palabra en sílabas de una lista de palabras bisílabas con diptongo.	-Lista de palabras.	-El niño escribe /flata/ en lugar de /flauta/ y /primo/ en lugar de /premio/.
			-El niño descubre los diptongos de la lista dada anteriormente.	-Lista de palabras.	
			-El niño lee oraciones con palabras bisílabas con diptongo.	-Ficha de trabajo.	-El niño dice /hoerta/ en lugar de /huerta/, /cuello/ en lugar de /cuello/ y /nieble/ en lugar de /niebla/.
			-El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto las oraciones de la actividad anterior, luego el niño lee solo.	-Ficha de trabajo.	
			-El niño descubre los diptongos en la actividad anterior.	-Ficha de trabajo.	
			-El niño responde las preguntas asociadas a las oraciones anteriores.	-Ficha de trabajo.	-El niño escribe /nievla/ y /lievre/ en lugar de /niebla y /liebre/.

Tabla 13
Plan de sesión N° 4

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.	-El niño segmenta la palabra en sílabas de una lista de pseudopalabras trisílabas con diptongo. -El niño descubre los diptongos de la lista dada anteriormente. -El niño realiza un dictado de pseudopalabras trisílabas en pizarra y con plumón.	-Lista de pseudopalabras. -Lista de pseudopalabras trisílabas con diptongo. -Pizarra y plumón. -Lista de palabras.	-El niño presenta dificultad al segmentar la palabra /pañelo/ y /abielo/.
		Leer con precisión palabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño realiza una lectura de una lista de palabras bisílabas con diptongo y pinta un círculo por cada palabra bien leída. -El niño arma palabras trisílabas con diptongo a partir de figuras y piezas de las palabras en forma de burbuja.	-Burbujas de sílabas de cada palabra. -Figuras.	-El niño presenta dificultad en las palabras /huerta/ y /flauta/.
		Leer con precisión palabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño une los peces y los coloca debajo de las burbujas. -El niño lee un texto con palabras trisílabas para encontrar los diptongos. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto de la actividad anterior. -El niño lee solo la lectura anterior.	-Rompecabezas de peces. -Lectura "Aurora". -Lectura "Aurora". -Lectura "Aurora".	-El niño dice /violencia/ en lugar de /violencia/.
			-El niño realiza un dictado de palabras en pizarra y con plumón.	-Lista de palabras bisílabas y trisílabas con diptongo. -Pizarra y plumón.	-El niño presenta dificultad en las palabras /huerta/, /androide/, /armario/, /pañuelo/

Tabla 14
Plan de sesión N° 5

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.	-El niño trabaja las palabras de mayor dificultad del dictado de pseudopalabras de la clase anterior con letras móviles. -El niño segmenta las palabras en sílabas de una lista de pseudopalabras bisílabas y trisílabas con diptongo.	-Letras móviles. -lista de pseudopalabras.	-El niño presenta dificultad en las pseudopalabras /nuebla/ ,/valiente/ y /pausaje/.
		Leer con precisión palabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.	-El niño clasifica las palabras de la lista anterior y coloca el número 2 o 3, según la palabra sea bisílaba o trisílaba. -El niño trabaja con letras móviles las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior.	-lista de pseudopalabras. -Letras móviles.	
		Leer con precisión palabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño lee listas de palabras bisílabas y trisílabas con diptongo y pinta un cuadrado por cada palabra bien leída. -El niño relaciona la lista de palabras bisílabas y trisílabas con la figura respectiva.	-Listas de palabras 1A, 2A y 3. -Ficha de trabajo.	-El niño presenta dificultad en la palabra aplauso.
		Leer con precisión palabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño coloca el número 2 o 3 en un círculo, según la palabra sea bisílaba o trisílaba de la lista de palabras anterior. -El niño lee las palabras bisílabas y trisílabas de la ficha de trabajo anterior.	-Ficha de trabajo. -Ficha de trabajo.	-El niño presenta dificultad en las palabras /abuelo/, /escuela/ y /ruina/.
			-El niño lee un texto con palabras trisílabas para encontrar los diptongos. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto de la actividad anterior, luego el niño lee solo.	-Lectura "Aurora". -Lectura "Aurora".	-El niño presenta dificultad en la palabra /aplauso/.
			-El niño completa las palabras del texto anterior.	-Lectura incompleta de "Aurora".	

Tabla 15
Plan de sesión N°6

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras bisilabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica. Leer con precisión palabras trisilabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.	-El niño segmenta la palabra en sílabas de una lista de pseudopalabras bisilabas y trisilabas con diptongo. -El niño clasifica las palabras de la lista anterior y coloca el número 2 o 3, según la palabra bisílaba o trisílaba.	-Lista de pseudopalabras. -Lista de pseudopalabras.	-El niño presenta dificultad en las pseudopalabras /silencio/ y/recuerdo/.
		Leer con precisión palabras bisilabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño segmenta las palabras bisilabas y trisilabas en sílabas y las clasifica por el tipo de diptongo con ayuda de un rompecabezas. -El niño lee las palabras de la actividad anterior con el uso de tarjetas.	-Rompecabezas del mundo marino. -Ficha de trabajo. -Tarjetas de palabras en forma de animales marinos.	-El niño presenta dificultad en las palabras /ciencia/ y /recuerdo/.
		Leer con precisión palabras trisilabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño realiza un crucigrama con la lista de palabras bisilabas y trisilabas de la sesión anterior. -El niño lee un texto con palabras bisilabas y trisilabas para encontrar los diptongos.	- Crucigrama. -Lectura "Eugenia".	
			-El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto de la actividad anterior, luego el niño lee solo.	-Lectura "Eugenia".	
			-El niño encierra en un círculo los diptongos del texto anterior.	-Lectura "Eugenia".	

Tabla 16
Plan de sesión N° 7

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.	-El niño lee una lista de pseudopalabras bisílabas y trisílabas con diptongo y pinta un tiburón por cada palabra bien leída. -El niño trabaja con letras móviles las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior.	-Lista de pseudopalabras. -colores.	-El niño confunde los diptongos /uo / por /ou/, presentando dificultad en las palabras /gracu/ y /pouta/.
		Leer con precisión pseudopalabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.			
		Leer con precisión palabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño encuentra palabras bisílabas y trisílabas de la lectura de la sesión anterior en una sopa de letras. -El niño ordena las palabras encontradas en la actividad anterior para formar una oración y la lee.	-Lectura "Eugenia" -Sopa de letras. -Ficha de trabajo.	
		Leer con precisión palabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual			

Continuación de Tabla 16

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Sintáctico		Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto y encierra con un círculo los signos de interrogación extremadamente diferenciados presentes en él.	-Lectura "Mi abuelo".	-El niño está aprendiendo a realizar la entonación respectiva.
			-El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior, luego el niño lee solo.	-Lectura "Mi abuelo"	-El niño se queda con una copia de la lectura para repasar.
			-El niño inventa preguntas a partir de respuestas dadas.	-Ficha de trabajo.	-El niño omite algunos signos al escribir.
			-El niño escribe el signo de interrogación según corresponda en cada oración presentada.	-Ficha de trabajo.	-El niño omite algunos signos de interrogación al escribir.

Tabla 17
Plan de sesión N° 8

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.	-El niño lee una lista de pseudopalabras bisílabas y trisílabas con diptongo /ou/ y /uo/ y pinta un triceratops por cada palabra bien leída. -El niño separa las pseudopalabras de la actividad anterior en sílabas con ayuda de pizarra acrílica y plumones.	-Lista de pseudopalabras.	-El niño mejora la lectura de los diptongos /ou/ y /uo/.
		Leer con precisión pseudopalabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.			
		Leer con precisión palabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño une cada palabra bisílaba y trisílaba con diptongo de una lista, con las sílabas desordenadas que le corresponde y se ayuda de la pizarra acrílica y plumones.	-Pizarra acrílica. -Plumones. -Ficha de trabajo. -Pizarra acrílica. -Plumones.	
		Leer con precisión palabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño ordena las sílabas que conforman la palabra de la actividad anterior utilizando pizarra acrílica y plumones de colores.	-Ficha de trabajo. -Pizarra acrílica. -Plumones.	

Continuación de Tabla 17

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Sintáctico		Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto y encierra con un círculo los signos de exclamación extremadamente diferenciados presentes en él.	-Lectura "El museo peruano".	-El niño está aprendiendo a realizar la entonación respectiva.
			-El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior, luego el niño lee solo.	-Lectura "El museo peruano".	
			-El niño inventa exclamaciones a partir de una situación dada.	-Ficha de trabajo.	
			-El niño escribe el signo de exclamación según corresponda en cada oración presentada.	-Hoja de trabajo.	-El niño confunde los signos de exclamación al escribir.

Tabla 18
Plan de sesión N° 9

Area	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.	-El niño lee una lista de pseudopalabras bisílabas y trisílabas empleando una presentación en power point.	-Lista de pseudopalabras.	
		Leer con precisión pseudopalabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.			
		Leer con precisión palabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.	-El niño lee una lista de palabras y pinta un pterodáctilo por cada palabra bien leída. -El niño escribe en pizarra acrílica y con plumón la palabra con dificultad de la actividad anterior.	-Lista de palabras. -Pizarra acrílica. -Plumones.	-El niño presenta dificultad en la palabra cuadrado.
		Leer con precisión palabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.			

Continuación de Tabla 18

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
	Sintáctico	Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño une cada figura con la exclamación o interrogación escrita en tarjetas. -El niño escribe los signos de exclamación o interrogación en el paréntesis, según corresponda a la definición. -El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación extremadamente diferenciados presentes en ella. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior. -El niño lee solo el texto anterior.	-Figuras y tarjetas. -Ficha de trabajo. -Lectura "Mi boina". -Lectura "Mi boina". -Lectura "Mi boina".	

Tabla 19
Plan de sesión N° 10

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	-El niño forma palabras del grupo consonántico cl con ayuda de las letras móviles. Para cada palabra, retira la letra l del grupo consonántico cl y lee la nueva palabra. Luego, coloca la letra l en diferentes posiciones dentro de la sílaba a la cual pertenece y lee las nuevas palabras que forma.	-Letras móviles.	
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	-El niño señala en un texto las palabras que tienen el grupo consonántico cl y rodea con un círculo la sílaba donde esta aparece. -El niño une cada palabra del grupo consonántico cl con su respectiva figura. -El niño completa las oraciones omitiendo la letra l en la palabra dada y luego lee la oración.	-Lectura "El eclipse". -Figuras y tarjetas de palabras. -Ficha de trabajo.	
	Sintáctico	Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación ligeramente diferenciados. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior. -El niño lee solo el texto anterior.	-Lectura "El eclipse". -Lectura "El eclipse". -Lectura "El eclipse".	-El niño presenta dificultad en la palabra eclipse.

Tabla 20
Plan de sesión N°11

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	-El niño lee una lista de pseudopalabras con el grupo consonántico cl y pinta un pterodáctilo por cada palabra bien leída. -El niño descubre el grupo consonántico cl en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece. -El niño trabaja las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.	-Lista de palabras del grupo consonántico cl. -Lista de palabras del grupo consonántico cl. -Letras móviles.	-El niño tiene dificultad en las pseudopalabras /triculo/ y /elísico/.
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	-El niño lee una lista de palabras del grupo consonántico cl. -El niño descubre el grupo consonántico cl y rodea con un círculo la sílaba donde aparece. -El niño trabaja las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.	-Lista de palabras del grupo consonántico cl. -Lista de palabras del grupo consonántico cl. -Letras móviles.	-El niño tiene dificultad en las palabras /cliente/ y /club/.
			-El niño une las figuras con las sílabas en desorden escritas en las tarjetas. -El niño escribe las palabras que se forman con las sílabas en desorden escritas en la tarjeta. -El niño pronuncia el nombre de cada figura, marca con una x la palabra que le corresponde y la escribe en el recuadro.	-Ficha de trabajo. -Tarjetas de sílabas en desorden. -Ficha de trabajo. -Tarjetas de sílabas en desorden. -Ficha de trabajo.	-El niño presenta dificultad en las palabras /bicicleta/, /clavo/ y /ciclope/.
Sintáctico		Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación ligeramente diferenciados. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior. -El niño lee el texto anterior.	-Lectura "La bicicleta". -Lectura "La bicicleta". -Lectura "La bicicleta".	-El niño presenta dificultad en la palabra /esclavo/.

Tabla 21
Plan de sesión N°12

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	<p>-El niño lee un texto y el responsable de la sesión extrae las palabras donde ha tenido dificultad.</p> <p>-El niño forma palabras con las sílabas cal, cel, cil, col, cul con ayuda de las letras móviles. Para cada palabra, retira la letra l de la sílaba y lee la nueva palabra. Luego, coloca la letra l en diferentes posiciones dentro de la sílaba a la cual pertenece y lee las nuevas palabras que forma.</p> <p>-El niño completa las oraciones omitiendo la letra l en la palabra dada y luego lee la oración.</p> <p>-El niño une los sonidos de la palabra con la respectiva figura. Cada palabra tiene las sílabas cal, cel, cil, col, cul.</p>	<p>-Lectura "El campo y Colmillo".</p> <p>-Letras móviles</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Figuras y tarjetas de palabras.</p> <p>-Lectura "El campo y Colmillo".</p>	-El niño presenta dificultad en las palabras /cultiva/ y /acelgas/
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	<p>-El niño señala en un texto las palabras que tienen las sílabas cal, cel, cil, col, cul y rodea con un círculo las sílabas donde aparecen.</p>		
Simiáctico		Leer respetando los signos de puntuación.	<p>-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación diferenciados y las comas exageradamente diferenciadas.</p> <p>-El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior.</p> <p>-El niño lee solo el texto anterior.</p>	<p>-Lectura "El campo y Colmillo".</p> <p>-Lectura "El campo y Colmillo".</p>	

Continuación de Tabla 21

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxico-Ortográfica	<p>Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir oraciones a partir de sus imágenes.</p>	<p>-El niño completa las palabras de ortografía arbitraria del uso de B-V del texto anterior.</p> <p>-El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, el responsable de la sesión le explicará que no hay regla de formación de las palabras y que debe aprenderlas de memoria.</p> <p>-El niño escribe un dictado de palabras de ortografía arbitraria del uso de B-V.</p> <p>-El niño trabaja con letras móviles las palabras de mayor dificultad, apoyado con las tarjetas.</p>	<p>-Lectura incompleta de "El campo y Colmillo".</p> <p>-Tarjetas.</p> <p>-Tarjetas.</p> <p>-Tarjetas y letras móviles.</p>	<p>-El niño presenta dificultad en las palabras /abejas/ y /hábil/.</p> <p>-El niño presenta dificultad en las palabras /vigilante/ y /travieso/.</p>

Tabla 22
Plan de sesión N°13

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h grafema fonema por la ruta fonológica o correspondencia. Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	<p>-El niño lee una lista de pseudopalabras formadas por el grupo consonántico cl y las sílabas cal, cel, cil, col, cul y pinta un delfín por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño trabaja con letras móviles las pseudopalabras de mayor dificultad de la actividad anterior.</p> <p>-El responsable de la sesión hace un dictado fonémico, dice los sonidos aislados para el niño los junte y diga que palabra es. Se apoya con las figuras. Si muestra dificultad se ayuda con pizarra acrílica y plumón.</p> <p>-El niño lee las listas de palabras de la sesión 11 y 12 formadas por el grupo consonántico cl y las sílabas cal, cel, cil, col, cul y pinta un delfín por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño trabaja con pizarra acrílica y plumón las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior.</p> <p>-El niño señala en un texto las palabras que tienen las sílabas cal, cel, cil, col, cul y rodea con un círculo de color azul, las sílabas donde aparecen.</p> <p>-El niño señala en un texto las palabras que tienen al grupo consonántico cl y rodea con un círculo de color anaranjado las sílabas donde aparecen.</p> <p>-El niño coloca la figura con la sílaba que le corresponde y escribe el nombre de la figura.</p>	<p>-Lista de pseudopalabras del grupo consonántico cl.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Figuras.</p> <p>-Pizarra acrílica y plumón.</p> <p>-Listas de palabras de la sesión 11 y 12.</p> <p>-Pizarra acrílica y plumón.</p> <p>-Lectura "El campo y Colmillo".</p> <p>-Lectura "El campo y Colmillo".</p> <p>-Figuras y tarjetas de palabras con el grupo consonántico cl y las sílabas cal, cel, cil, col, cul.</p>	<p>-El niño presenta dificultad en la palabra /celmante/ y /bicicleta/.</p> <p>-El niño presenta dificultad en las palabras /alguacil/ y /calzada/.</p> <p>-El niño presenta dificultad en la palabra /chocol/.</p> <p>-El niño presenta dificultad con las palabras corcel, tecla, reciclaje, col y recluso.</p>

Continuación de Tabla 22

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
	Simtáctico	Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación diferenciados y las comas ligeramente diferenciadas. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior. -El niño lee solo el texto anterior. -El niño completa las oraciones con las figuras y coloca las comas.	-Lectura "El campo y Colmillo". -Lectura "El campo y Colmillo". -Ficha de trabajo y figuras.	-El niño presenta dificultad en la palabra /col/.
Escritura	Léxico-Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.	-El niño lee un texto con palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de B-V. -El niño completa las palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de B-V. -El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, se las debe aprender de memoria. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender. -El niño escribe un dictado de palabras de ortografía arbitraria del uso de B-V en pizarra acrílica y con plumón. -El niño trabaja con letras móviles las palabras de mayor dificultad, apoyado con las tarjetas.	-Lectura "Cleotilde, Clicoclu y Huovo". -Lectura incompleta de Cleotilde, Clicoclu y Huovo". -Tarjetas. -Fichero cacográfico.	-El niño presenta dificultad en las palabras /bélica/, /búho/, /gaviotas/ y /vivero/.
				-Tarjetas. -Pizarra acrílica y plumón. -Letras móviles y tarjetas.	-El niño presenta dificultad en las palabras /vibora/, /gaviota/, /avispa/, /bélica/, /avispa/, /tobillo/, /veterinario/ y /bosque/.

Tabla 23
Plan de sesión N°14

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema. Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	-El niño forma palabras del grupo consonántico pl con ayuda de las letras móviles. Para cada palabra, retira la letra l del grupo consonántico pl y lee la nueva palabra. Luego, coloca la letra l en diferentes posiciones dentro de la sílaba a la cual pertenece y lee las nuevas palabras que forma. -El niño completa las oraciones omitiendo la letra l en la palabra dada y luego lee la oración. -El niño pronuncia el nombre de cada figura, marca con X la palabra que le corresponde y la escribe en el recuadro. -El niño señala en un texto las palabras que tienen el grupo consonántico pl y rodea con un círculo las sílabas donde aparece el grupo consonántico pl. -El niño une cada palabra del grupo consonántico pl con su respectiva figura.	-Letras móviles. -Ficha de trabajo. -Ficha de trabajo. -Lectura "Plutarco". -Figuras y tarjetas de palabras.	-El niño tiene dificultad con la palabra /alguacil/.
Sintáctico		Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación y comas ligeramente diferenciados. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior. -El niño lee solo el texto anterior.	-Lectura "Plutarco". -Lectura "Plutarco". -Lectura "Plutarco".	-El niño tiene dificultad con las palabras /pleito/, /explorador7 y /plastilina/.

Continuación de Tabla 23

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxico- Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.	-El niño lee las tarjetas con palabras de ortografía arbitraria del uso de B-V de las sesiones 12 y 13, luego, voltea las tarjetas y completa las palabras y las clasifica en aprendidas y por aprender, utilizando el fichero cacográfico. -El niño trabaja con letras móviles las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior, apoyado con pizarra acrílica y plumón. -Completa las oraciones con palabras de ortografía arbitraria del uso de B-V de las sesiones 12 y 13, apoyado con las tarjetas y trabaja el uso de la coma.	-Tarjetas con palabras de ortografía arbitraria del uso de B-V de las sesiones 12 y 13. -Fichero cacográfico. -Letras móviles y pizarra acrílica. -Tarjetas con palabras de ortografía arbitraria del uso de B-V de las sesiones 12 y 13.	-El niño tiene dificultad con las palabras /avispas/, /borregos/ y /ciervo/.

Tabla 24
Plan de sesión N°15

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	-El niño lee una lista de pseudopalabras con el grupo consonántico pl y pinta un velociraptor por cada palabra bien leída. -El niño descubre el grupo consonántico pl en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece. -El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.	-Lista de pseudopalabras. -Lista de pseudopalabras. -Letras móviles.	
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	-El niño lee una lista de palabras del grupo consonántico pl y pinta un velociraptor por cada palabra bien leída. -El niño descubre el grupo consonántico pl en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece. -El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.	-Lista de palabras del grupo consonántico pl. -Lista de palabras del grupo consonántico pl. -Letras móviles.	-El niño presenta dificultad en la palabra /amplio/
		Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño une las figuras con las sílabas en desorden escritas en las tarjetas. -El niño escribe las palabras que se forman con las sílabas en desorden escritas en la tarjeta. -El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación y comas ligeramente diferenciados. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior.	-Ficha de trabajo. -Tarjetas de sílabas en desorden. -Ficha de trabajo. -Tarjetas de sílabas en desorden. -Lectura "La plaza". -Lectura "La plaza".	
	Sintáctico		-El niño lee solo el texto anterior.	-Lectura "La plaza".	

Continuación de Tabla 24

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxico- Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.	-El niño lee dos textos cortos con palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de B-V. -El niño completa las palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de B-V. -El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, se las debe aprender de memoria. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender.	- Textos cortos. - Textos cortos incompletos. -Tarjetas. -Fichero cacográfico.	-El niño presenta dificultad con las palabras /vasijas/ y /búho/.
		-El niño escribe un dictado de palabras de ortografía arbitraria del uso de B – V. -Se trabajan con letras móviles las palabras de mayor dificultad, apoyados con las tarjetas	-Tarjetas. -Letras móviles. -Tarjetas.	-El niño presenta dificultad con las palabras /vasos/, /vasijas/ y /aburrimento/.	

Tabla 25
Plan de sesión N°16

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	<p>-El niño lee una lista de pseudopalabras con las sílabas pal, pel, pil, pol, pul y pinta un delfín por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre las sílabas pal, pel, pil, pol, pul en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño completa las oraciones omitiendo la letra l en la palabra dada y luego lee la oración.</p>	<p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Ficha de trabajo</p>	<p>-El niño presenta dificultad con las palabras /paldano/ y /espelda/.</p>
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	<p>-El niño lee una lista de palabras del grupo consonántico pl y pinta un delfín por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre las sílabas pal, pel, pil, pol, pul en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño une las figuras con las sílabas en desorden escritas en las tarjetas.</p> <p>-El niño escribe las palabras que se forman con las sílabas en desorden escritas en la tarjeta.</p>	<p>-Lista de palabras del grupo consonántico pl.</p> <p>-Lista de palabras del grupo consonántico pl.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Tarjetas de sílabas en desorden.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Tarjetas de sílabas en desorden.</p>	

Continuación de Tabla 25

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
	Simtáctico	Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación, comas sin diferenciar y con el punto seguido y punto aparte extremadamente diferenciados. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior.	-Lectura "La pulga".	
Escritura	Léxico-Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.	-El niño lee solo el texto anterior.	-Lectura "La pulga".	
			-El niño lee un texto con palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de B-V. -El niño completa las palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de B-V. -El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, se las debe aprender de memoria. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender.	-Lectura "Cleotilde, Clicoclu y Huovo". -Lectura "Cleotilde, Clicoclu y Huovo". -Tarjetas. -Fichero cacográfico.	
			-El niño repasa las palabras clasificadas del fichero cacográfico de las sesiones 12, 13 y 15.	-Tarjetas. -Fichero cacográfico.	

Tabla 26
Plan de sesión N°17

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	<p>-El niño lee una lista de pseudopalabras de las sesiones 15 y 16 y pinta un delfín por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño lee un texto y señala las palabras que tienen las sílabas pal, pel, pil, pol, pul y el grupo consonántico pl. Luego rodea las sílabas pal, pel, pil, pol, pul con un círculo de color azul y el grupo consonántico de color anaranjado.</p> <p>-El niño lee una lista de palabras de las sesiones 15 y 16 y pinta un delfín por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño une las figuras con las sílabas escritas en la ficha de trabajo y escribe la palabra.</p> <p>-El niño pronuncia el nombre de cada figura, marca con una X la palabra que le corresponde y la escribe en el recuadro.</p>	<p>-Lista de pseudopalabras de las sesiones 15 y 16.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Lectura "La pulga".</p> <p>-Lista de palabras de las sesiones 15 y 16.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Figuras.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p>	<p>-El niño presenta dificultad en las pseudopalabras ampluo, explacar, plonta, plimón y ejemplo.</p> <p>-El niño dice planta y marca panta, dice peldaño y marca peldaño.</p>
	Simtáctico	Leer respetando los signos de puntuación.	<p>-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación, comas sin diferenciar y con el punto seguido y punto aparte ligeramente diferenciados.</p> <p>-El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior.</p> <p>-El niño lee solo el texto anterior.</p>	<p>-Lectura "La pulga".</p> <p>-Lectura "La pulga".</p> <p>-Lectura "La pulga".</p>	

Continuación de Tabla 26

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxico- Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir oraciones a partir de sus imágenes.	-El niño lee dos textos cortos con palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de LL-Y. -El niño busca y clasifica las palabras de ortografía arbitraria del uso de LL-Y del texto anterior en dos bloques, palabras que se escriben con LL y palabras que se escriben con Y. -El niño completa las palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de LL- Y. -El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, se las debe aprender de memoria. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender.	-Textos cortos. -Textos cortos. -Textos cortos incompletos. -Tarjetas -Fichero cacográfico.	
			-El niño escribe oraciones con las figuras de palabras de ortografía arbitraria del uso de B- V. -Se trabajan con letras móviles las palabras de mayor dificultad, apoyados con las tarjetas.	-Ficha de trabajo. -Letras móviles. -Tarjetas.	-El niño presenta dificultad con la palabra berenjena.

Tabla 27
Plan de sesión N°18

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	<p>-El niño lee una lista de pseudopalabras del grupo consonántico bl y pinta un dinosaurio por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre el grupo consonántico bl en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño separa las palabras en sílabas y después en letras.</p> <p>-El niño completa las oraciones omitiendo la letra l en la palabra dada y luego lee la oración.</p> <p>-El niño lee un texto y señala las palabras que tienen el grupo consonántico bl y rodea con un círculo.</p>	<p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Ficha de trabajo</p> <p>-Lectura "El Temblor".</p>	<p>-El niño presenta dificultad en las palabras niobla, bablia, omblago</p>
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	<p>-El niño lee una lista de palabras del grupo consonántico bl y pinta un dinosaurio por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre el grupo consonántico bl en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño une las figuras con las sílabas en desorden escritas en las tarjetas.</p> <p>-El niño escribe las palabras que se forman con las sílabas en desorden escritas en la tarjeta.</p>	<p>-Lista de palabras del grupo consonántico bl.</p> <p>-Lista de palabras del grupo consonántico bl.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Tarjetas de sílabas en desorden.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Tarjetas de sílabas en desorden.</p>	

Continuación de Tabla 27

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
	Sintáctico	Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación, comas y con el punto seguido y punto aparte ligeramente diferenciados. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior.	-Lectura "El temblor". -Lectura "El temblor".	
Escritura	Léxico-Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.	-El niño lee solo el texto anterior. -El niño lee dos textos con palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de LL-Y de la sesión anterior. -El niño busca y clasifica las palabras de ortografía arbitraria del uso de LL-Y del texto anterior en dos bloques, palabras que se escriben con LL y palabras que se escriben con Y. -El niño completa las palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de LL- Y.	-Lectura "El temblor". -Texto de la sesión anterior. - Texto de la sesión anterior. -Tarjetas -Fichero cacográfico.	
			-El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, se las debe aprender de memoria. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender. -El niño escribe un dictado de palabras de ortografía arbitraria del uso de LL – Y.	-Tarjetas.	
			-El niño escribe oraciones con las figuras de las palabras de ortografía arbitraria del uso de B-V.	-Ficha de trabajo.	-El niño presenta dificultad en la palabra vigilante. Escribe Biglante.
			-Se trabajan con letras móviles las palabras de mayor dificultad, apoyados con las tarjetas.	-Letras móviles.	

Tabla 28
Plan de sesión N°19

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	<p>-El niño lee una lista de pseudopalabras con las sílabas bal, bel, bil, bol, bul y pinta un pulpo por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre las sílabas bal, bel, bil, bol, bul en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño separa las palabras en sílabas y después en letras.</p> <p>-El niño separa las sílabas en letras, las vuelve a unir y después escribe la palabra completa con ayuda de una gráfica.</p> <p>-El niño lee un texto y señala las palabras que tienen las sílabas bal, bel, bil, bol, bul y las rodea con un círculo.</p>	<p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Ficha de trabajo</p> <p>-Lectura "Mi vecino Baltazar".</p> <p>-Lista de palabras.</p>	-El niño presenta dificultad en la palabra cascabel.
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	<p>-El niño lee una lista de palabras con las sílabas bal, bel, bil, bol, bul y pinta un dinosaurio por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre las sílabas bal, bel, bil, bol, bu en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño une las figuras con las sílabas en desorden escritas en las tarjetas.</p> <p>-El niño escribe las palabras que se forman con las sílabas en desorden escritas en la tarjeta.</p>	<p>-Lista de palabras.</p> <p>-Lista de palabras.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Tarjetas de sílabas en desorden.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Tarjetas de sílabas en desorden.</p>	

Tabla 29
Plan de sesión N°20

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	-El niño lee una lista de pseudopalabras de las sesiones 18 y 19 pinta un tiburón por cada palabra bien leída. -El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles. -El niño lee un texto y señala las palabras que tienen las sílabas bal, bel, bil, bol, bul y el grupo consonántico bl. Rodeando las sílabas bal, bel, bil, bol, bul con un círculo de color azul y el grupo consonántico de color anaranjado.	-Lista de pseudopalabras de las sesiones 18 y 19. -Letras móviles. -Lectura "Mi vecino Baltazar".	-El niño presenta dificultad con las palabras impoñible, blaques, niobla y beldosa.
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	-El niño lee una lista de palabras de las sesiones 18 y 19 y pinta un tiburón por cada palabra bien leída. -El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles. -El niño une las figuras con las sílabas escritas en la ficha de trabajo y escribe la palabra. -El niño pronuncia el nombre de cada figura, marca con una X la palabra que le corresponde y la escribe en el recuadro.	-Lista de palabras de las sesiones 18 y 19. -Letras móviles. -Figuras. -Ficha de trabajo. -Ficha de trabajo.	-El niño presenta dificultad con la palabra biblioteca. -El niño presenta dificultad con la palabra biblia y biblioteca. -El niño presenta dificultad en las palabras pueblo y balde.
Sintáctico		Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación, comas, punto seguido y punto aparte sin diferenciar. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior. -El niño lee solo el texto anterior.	-Lectura "Mi vecino Baltazar". -Lectura "Mi vecino Baltazar". -Lectura "Mi vecino Baltazar".	-El niño presenta dificultad con la palabra problemas.

Continuación de Tabla 29

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxico-Ortográfico	<p>Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.</p>	<p>-El niño lee un texto con palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de LL-Y.</p> <p>-El niño completa las palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de LL-Y.</p> <p>-El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, se las debe aprender de memoria. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender.</p> <p>-Dictado de palabras de ortografía arbitraria del uso de LL-Y.</p>	<p>-Lectura "La fiesta perfecta".</p> <p>-Lectura incompleta de "La fiesta perfecta".</p> <p>-Tarjetas</p> <p>-Fichero cacográfico.</p>	
					<p>-El niño presenta dificultad en las palabras víbora y bélica.</p>
				<p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Tarjetas de ortografía ideovisual.</p>	

Tabla 30

Plan de sesión N° 21

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	<p>-El niño lee una lista de pseudopalabras del grupo consonántico pr y pinta un pez por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre el grupo consonántico pr en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño separa las palabras en sílabas y después en letras.</p> <p>-El niño completa las oraciones omitiendo la letra r en la palabra dada y luego lee la oración.</p> <p>-El niño lee un texto y señala las palabras que tienen el grupo consonántico pr y rodea con un círculo.</p>	<p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Ficha de trabajo</p> <p>-Lectura "El premio".</p>	
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	<p>-El niño lee una lista de palabras del grupo consonántico pr y pinta un pez por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre el grupo consonántico pr en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño une las figuras con las sílabas en desorden escritas en las tarjetas.</p> <p>-El niño escribe las palabras que se forman con las sílabas en desorden escritas en la tarjeta.</p>	<p>-Lista de palabras del grupo consonántico pr.</p> <p>-Lista de palabras del grupo consonántico pr.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Tarjetas de sílabas en desorden.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Tarjetas de sílabas en desorden.</p>	

Continuación de Tabla 30

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
	Sintáctico	Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación, comas y con el punto seguido y punto aparte sin diferenciar. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior. -El niño lee solo el texto anterior.	-Lectura "El premio".	
Escritura	Léxico-Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.	-El niño lee dos textos cortos con palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de LL-Y de la sesión anterior. -El niño busca y clasifica las palabras de ortografía arbitraria del uso de LL-Y de los textos anteriores en dos bloques, palabras que se escriben con LL y palabras que se escriben con Y. -El niño completa las palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de LL- Y. -El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, se las debe aprender de memoria. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender.	-Lectura "El premio". -Textos cortos. -Textos cortos. -Textos cortos. -Textos cortos incompletos. -Tarjetas -Fichero cacográfico.	-El niño presenta dificultad en las palabras caballeros y yeguas.
			-El niño escribe un dictado de palabras de ortografía arbitraria del uso de LL - Y. -El niño escribe oraciones con las figuras de las palabras de ortografía arbitraria del uso de B-Y.	-Tarjetas.	
			-Se trabajan con letras móviles las palabras de mayor dificultad, apoyados con las tarjetas de ortografía ideovisual.	-Ficha de trabajo. -Letras móviles. -Tarjetas de ortografía ideovisual.	

Tabla 31
Plan de sesión N° 22

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	<p>-El niño lee una lista de pseudopalabras con las sílabas par, per, pir, por, pur y pinta una tortuga por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre las sílabas par, per, pir, por, pur en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño separa las palabras en sílabas y después en letras.</p> <p>-El niño separa las sílabas en letras, las vuelve a unir y después escribe la palabra completa con ayuda de una gráfica.</p> <p>-El niño lee un texto y señala las palabras que tienen las sílabas par, per, pir, por, pur y las rodea con un círculo.</p>	<p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Ficha de trabajo</p> <p>-Lectura "Tapir el deportista".</p>	<p>-El niño presenta dificultad en la palabra porpado.</p>
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	<p>-El niño lee una lista de palabras con las sílabas par, per, pir, por, pur y pinta una tortuga por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre las sílabas par, per, pir, por, pur en la actividad anterior y rodea con un círculo la sílaba donde aparece.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño une las figuras con las sílabas en desorden escritas en las tarjetas.</p> <p>-El niño escribe las palabras que se forman con las sílabas en desorden escritas en la tarjeta.</p>	<p>-Lista de palabras.</p> <p>-Lista de palabras.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Tarjetas de sílabas en desorden.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Tarjetas de sílabas en desorden.</p>	

Continuación de Tabla 31

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
	Simtáctico	Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación, comas y con el punto seguido y punto aparte sin diferenciar. -El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior. -El niño lee solo el texto anterior.	-Lectura "Tapir el deportista" -Lectura "Tapir el deportista"	
Escritura	Léxico-Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.	-El niño lee dos textos cortos con palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de LL-Y. -El niño completa las palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de LL-Y. -El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, se las debe aprender de memoria. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender. -El niño realiza un dictado de palabras de ortografía arbitraria del uso de LL – Y.	-Textos cortos. -Textos cortos. -Tarjetas -Fichero cacográfico.	-El niño presenta dificultad en la palabra poseyeron.
			-El niño escribe oraciones con las figuras de las palabras de ortografía arbitraria del uso de LL – Y. -Se trabajan con letras móviles las palabras de mayor dificultad, apoyados con las tarjetas de ortografía ideovisual.	-Ficha de trabajo.	-El niño presenta dificultad en las palabras yate y ballena.

Tabla 32
Plan de sesión N°23

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	<p>-El niño lee una lista de pseudopalabras de las sesiones 21 y 22 pinta un tiburón por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p> <p>-El niño lee un texto y señala las palabras que tienen las sílabas par, pir, por, pur y el grupo consonántico pr. Rodeando las sílabas par, per, pir, por, pur con un círculo de color azul y el grupo consonántico de color anaranjado.</p>	<p>-Lista de pseudopalabras de las sesiones 21 y 22.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Lectura "El premio".</p>	-El niño presenta dificultad en las palabras improprias y parder.
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.	<p>-El niño lee una lista de palabras de las sesiones 21 y 22 y pinta un tiburón por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p>	<p>-Lista de palabras de las sesiones 21 y 22.</p> <p>-Letras móviles.</p>	-El niño presenta dificultad en la palabra perder.
			-El niño une las figuras con las sílabas escritas en la ficha de trabajo y escribe la palabra.	-Figuras. -Ficha de trabajo.	
			-El niño pronuncia el nombre de cada figura, marca con una X la palabra que le corresponde y la escribe en el recuadro.	-Ficha de trabajo.	-El niño presenta dificultad con las palabras compartir y problema.
	Sintáctico	Leer respetando los signos de puntuación.	<p>-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación, comas, punto seguido y punto aparte sin diferenciar.</p> <p>-El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior.</p> <p>-El niño lee solo el texto anterior.</p>	<p>-Lectura "El premio".</p> <p>-Lectura "El premio".</p> <p>-Lectura "El premio".</p>	

Continuación de Tabla 32

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxico-Ortográfico	<p>Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.</p>	<p>-El niño lee un texto con palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de H.</p> <p>-El niño completa las palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de H en el texto anterior incompleto.</p> <p>-El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, se las debe aprender de memoria. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender.</p> <p>-El niño escribe oraciones con las figuras de palabras de ortografía arbitraria del uso de LL- Y.</p> <p>-Se trabajan con letras móviles las palabras de mayor dificultad, apoyados con las tarjetas de ortografía ideovisual.</p>	<p>-Texto "Carta a Hipólito".</p> <p>-Texto incompleto "Carta a Hipólito".</p> <p>-Tarjetas</p> <p>-Fichero cacográfico.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Letras móviles.</p> <p>-Tarjetas de ortografía ideovisual.</p>	<p>-El niño presenta dificultad con las palabras herida y hermoso.</p> <p>-El niño presenta dificultad con la palabra vajilla.</p>

Tabla 33
Plan de sesión N°24

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico ci, pl, bi y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	-El niño lee una lista de pseudopalabras de la letra h y pinta un tiburón por cada palabra bien leída	-Lista de pseudopalabras.	-El niño presenta dificultad con la palabra hulado y hamorragia.
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico ci, pl, bi y pr y la letra h por la ruta visual.	-El niño lee una lista de palabras de la letra h y pinta un tiburón por cada palabra bien leída	-Lista de palabras.	-El niño presenta dificultad con las palabras herramientas y hamaca.
Sintáctico		Leer respetando los signos de puntuación.	-El niño lee un texto con los signos de interrogación y exclamación, comas, punto seguido y punto aparte sin diferenciar.	-Lectura "El cumpleaños de Clotilde".	
			-El niño y el responsable de la sesión leen en conjunto el texto anterior.	-Lectura "El cumpleaños de Clotilde".	
			-El niño lee solo el texto anterior.	-Lectura "El cumpleaños de Clotilde".	

Continuación de Tabla 33

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxico-Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.	<p>-El niño lee un texto con palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de H.</p> <p>-El niño completa las palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de H.</p> <p>-El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas y se dará cuenta que no hay elementos en común. Por lo tanto, se las debe aprender de memoria. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender.</p> <p>-El niño realiza un dictado de palabras de ortografía arbitraria del uso de H.</p> <p>-El niño escribe en tarjetas las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior utilizando la ortografía ideovisual.</p> <p>-El niño escribe oraciones con las figuras de palabras de ortografía arbitraria del uso de H.</p> <p>-El niño completa oraciones con las palabras de ortografía arbitraria del uso de H que dicta el encargado de la sesión.</p> <p>-El niño completa el crucigrama con las palabras de ortografía arbitraria del uso de la H.</p> <p>-El niño coloca el nombre a los dibujos dados con las palabras de ortografía reglada del uso de la H.</p>	<p>-Texto "Cuento hombre herido".</p> <p>-Texto incompleto de "Cuento hombre herido".</p> <p>-Tarjetas</p> <p>-Fichero cacográfico.</p> <p>-Tarjetas</p> <p>-El niño realiza las tarjetas ideovisuales de las palabras hamaca, helicóptero y herramientas.</p> <p>-Tarjetas</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p> <p>-Ficha de trabajo.</p>	

Tabla 34
Plan de sesión N°25

Area	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico ci, pl, bi y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	<p>-El niño lee una lista de pseudopalabras de ortografía reglada del uso de la H en hue, hui, hie y pinta una carita feliz por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre los diptongos en cada pseudopalabra y los rodea con un círculo.</p> <p>-El niño arma las pseudopalabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p>	<p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Lista de pseudopalabras.</p> <p>-Letras móviles.</p>	<p>-El niño presenta dificultad en las palabras huida y huir.</p>
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico ci, pl, bi y pr y la letra h por la ruta visual.	<p>-El niño lee una lista de palabras de ortografía reglada del uso de la H en hue, hui, hie y pinta una carita feliz por cada palabra bien leída.</p> <p>-El niño descubre los diptongos en cada palabra y los rodea con un círculo.</p> <p>-El niño arma las palabras con mayor dificultad de la actividad anterior con letras móviles.</p>	<p>-Lista de palabras.</p> <p>-Lista de palabras.</p> <p>-Letras móviles.</p>	<p>-El niño presenta dificultad en las palabras huida y huir.</p>

Continuación de Tabla 34

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxico- Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.	-El niño lee un texto con palabras de ortografía reglada del uso de la H en hue, hui y hie.	-Lectura "Un hotel particular".	
			-El niño separa en tres grupos las palabras que empiezan con hue, hui y hie del texto anterior.	-Ficha de trabajo.	
			-El niño completa las palabras de ortografía reglada del uso de la H en hue, hui y hie.	-Lectura incompleta de "Un hotel particular".	-El niño presenta dificultad en las palabras hierbabuena y huevo.
			-El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con tarjetas, buscando la regla de formación. Al encontrarla la definen para cada caso. Se le presenta el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender.	-Tarjetas -Fichero cacográfico.	
			-El niño escribe en tarjetas las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior utilizando la ortografía ideovisual.	-Tarjetas	
			-El niño escribe oraciones con las figuras de las palabras de ortografía arbitraria y reglada del uso de H.	-Ficha de trabajo.	-El niño presenta dificultad con la palabra humo.
			-El niño completa oraciones con las palabras de ortografía reglada del uso de H que dicta el encargado de la sesión.	-Ficha de trabajo.	
			-El niño completa el crucigrama con las palabras de ortografía reglada del uso de la H.	-Ficha de trabajo.	-El niño presenta dificultad con la palabra hierba.
			-El niño coloca el nombre a los dibujos dados con las palabras de ortografía reglada del uso de la H.	-Ficha de trabajo	

Tabla 35
Plan de sesión N°26

Area	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras que contengan el grupo consonántico ei, pi, bi y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.	-El niño lee una lista de pseudopalabras de ortografía del uso de la H de las sesiones 24 y 25 y pinta una carita feliz por cada palabra bien leída. -El niño deletrea palabras que el responsable de la sesión le dice.	-Lista de pseudopalabras. -Lista de palabras.	-El niño presenta dificultad en la palabra huolla.
		Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico ei, pi, bi y pr y la letra h por la ruta visual.	-El niño lee una lista de palabras de ortografía del uso de la H de las sesiones 24 y 25 y pinta una carita feliz por cada palabra bien leída.	-Lista de palabras.	

Continuación de Tabla 35

Área	Sub área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxico-Ortográfico	Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.	-El niño lee un texto con palabras de ortografía del uso de la H. -El niño completa las palabras de ortografía del uso de la H. -El niño con apoyo del responsable de la sesión trabaja las palabras que se han completado de la actividad anterior con el fichero cacográfico, donde clasifica las palabras en aprendidas y por aprender.	-Lectura "Un hotel particular". -Lectura incompleta de "Un hotel particular". -Tarjetas -Fichero cacográfico.	
			-El niño escribe un dictado de palabras de ortografía reglada del uso de la H en hue, hui, hie.		-El niño presenta dificultad en las palabras huevo y hielo.
			-El niño escribe en tarjetas las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior utilizando la ortografía ideovisual.	-Tarjetas.	
			-El niño escribe oraciones con las figuras de las palabras de ortografía reglada del uso de H.	-Ficha de trabajo.	
			-El niño completa oraciones con las palabras de ortografía reglada del uso de H que dicta el encargado de la sesión.	-Ficha de trabajo.	-El niño presenta dificultad con la palabra huida.
			-El niño completa el crucigrama con las palabras de ortografía del uso de la H.	-Ficha de trabajo.	
			-El niño coloca el nombre a los dibujos dados con las palabras de ortografía reglada del uso de la H.	-Ficha de trabajo.	

6.2.3. Informe final

a) Datos generales

Apellidos y nombre	: “Y”
Sexo	: Hombre
Edad	: 10 años
Escolaridad	: 4 to grado de primaria -EBR
Institución educativa	: Institución privada de Surco
Fecha de inicio	: 25 de octubre 2018
Fecha de término	: 5 de febrero 2019
Hora de inicio	: 6:00 pm
Hora de término	: 6:45 pm
Número de sesiones	: 26
Frecuencia de sesiones	: 2 veces a la semana
Responsable	: Jessica Jimenez Wan

b) Observaciones generales y de conducta

Debido a que la familia de “Y” está preocupada por las dificultades que presenta, especialmente en lectura, ellos han conversado con él para que se esfuerce y aproveche cada sesión, incluso sus dos hermanos y su abuela le exhortan a que trabaje y aprenda.

Al principio, “Y” se mostró preocupado por los temas que se desarrollarían en la sesión porque siempre preguntaba sobre lo que se iba a realizar y pensaba si iba a poder hacerlo en el tiempo propuesto. Poco a poco, comenzó a tener confianza y superar el miedo, lo que permitía incrementar la cantidad de ejercicios. Incluso, el participar en su aprendizaje lo motivaban a esforzarse más. Adicionalmente se le permitió participar en el diseño de sus marcadores de avance, preguntándole sobre las figuras que desearía pintar para indicar cuando la palabra está bien leída y también se aprovechó esas preferencias para desarrollar las sesiones.

“Y” asistió a las 26 sesiones realizadas entre el 25 de octubre del 2018 y el 5 de febrero del 2019, los días martes y jueves, con una buena disposición a responder las actividades que se le formulaban. Colaboró con cada tarea, tratando de ser expresivo, directo, práctico en sus respuestas, respetuoso, seguir las instrucciones, presentar una conducta tranquila estable, se pudo percibir en su desempeño una atención adecuada especialmente a lo que se le indicaba y mantuvo la mirada al responsable. Respecto a su tono de voz, al inició fue débil, luego cuando ganó confianza se volvió fuerte y mucho más clara.

Las áreas que “Y” trabajó fueron lectura y escritura. Cabe mencionar que a “Y” no le agrada escribir, ya que siempre trata de minimizar las respuestas.

c) Resultados de la intervención

En las tablas 36 y 37 se muestra la línea de tratamiento del perfil de lectura y en la tabla 38 la línea de tratamiento del perfil de escritura del estudiante del presente caso respectivamente, después de la intervención.

Tabla 36

Línea de tratamiento del perfil de lectura en general (PROLEC-R)

Sub área	Índice principal	Categoría	Precisión	Categoría	velocidad (s)	Categoría
Proceso perceptivo (40)	176	N	40	N	103	N
Proceso léxico (80)	97	N	78	N	164	N
Proceso sintáctico (27)	27	N	11	N	98	L
Proceso semántico (40)	40	N				

Nota. Para los índices principales de los procesos las categorías se clasifican de acuerdo a 3 escalas N: normal, D: dificultad leve y DD: dificultad severa.

Para los índices de precisión las categorías se clasifican de acuerdo a 4 escalas N: normal, ¿? : dudas (procesos entre normalidad y dificultad), D: dificultad leve y DD: dificultad severa

Para los índices de velocidad los procesos las categorías se clasifican de acuerdo a 5 escalas: MR: muy rápido, R: rápido, N: normal, L: lento y ML: muy lento.

Tabla 37
Línea de tratamiento del perfil de lectura en detalle (PROLEC-R)

Proceso	Tareas	Índice principal de las tareas	Categoría	Precisión	Categoría	velocidad (s)	Categoría
Perceptivo	Identificación de letras (20)	154	N	20	N	13	N
	Igual /Diferente (20)	22	N	20	N	90	N
Léxico	Lectura de palabras (40)	55	N	38	N	69	N
	Lectura de pseudopalabras (40)	42	N	40	N	95	N
Sintáctico	Estructuras gramaticales (16)	16	N	-		-	
	Signos de puntuación (11)	11	N	11	N	98	L
Semántico	Comprensión de oraciones (16)	16	N				
	Comprensión de textos (16)	16	N				
	Comprensión oral (8)	8	N				

Nota. Para los índices principales de los procesos las categorías se clasifican de acuerdo a 3 escalas N: normal, D: dificultad leve y DD: dificultad severa.

Para los índices de precisión las categorías se clasifican de acuerdo a 4 escalas N: normal, ¿? : dudas (procesos entre normalidad y dificultad), D: dificultad leve y DD: dificultad severa

Para los índices de velocidad los procesos las categorías se clasifican de acuerdo a 5 escalas: MR: muy rápido, R: rápido, N: normal, L: lento y ML: muy lento.

Tabla 38
Línea de tratamiento del perfil de escritura (PRO-1)

Sub área	Puntaje	Rendimiento		Puntaje	Rendimiento
Proceso léxico- ortográfico	32	alto	Dictado de palabras	29	alto
			Dictado de pseudopalabras	3	muy alto
Proceso sintáctico	5	muy alto	Signos de puntuación	3	muy alto
			Signos de interrogación y exclamación	2	alto
Proceso semántico	10	muy bajo	Dictado de homófonos	10	muy bajo

Nota. Los rendimientos se clasifican de acuerdo a 5 escalas: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

Para responder a las hipótesis específicas de intervención formuladas en el presente estudio se muestran los resultados de la línea de tratamiento en lectura con la prueba PROLEC-R y en escritura con la prueba PRO-1.

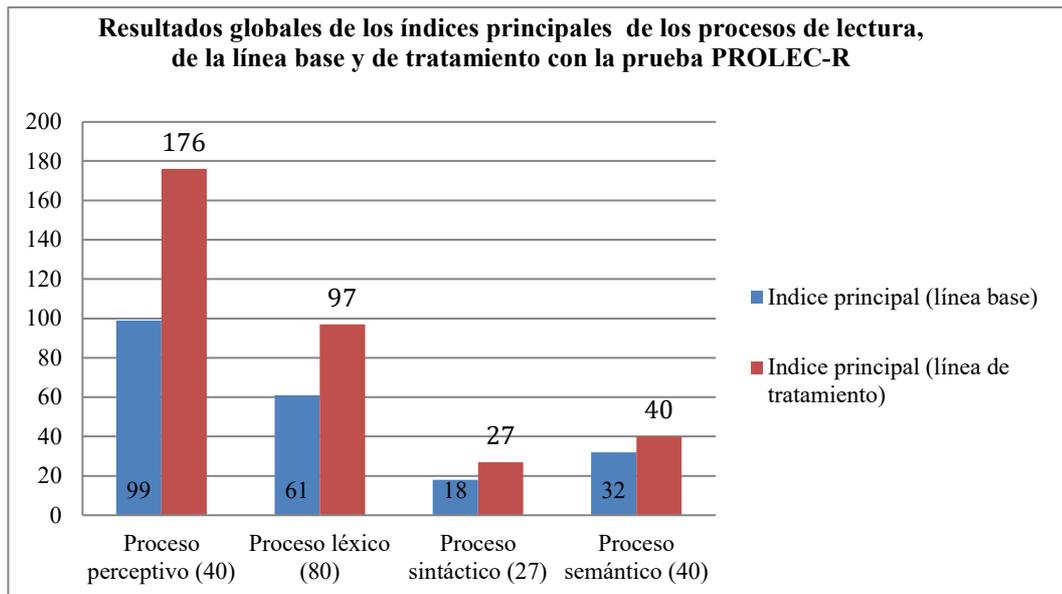


Figura 1. Resultados globales de los índices principales de los procesos de lectura (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.

De acuerdo a las hipótesis específicas que proponen que el plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico de la lectura de un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada y que el plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso sintáctico de la lectura de un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada, se puede observar en la figura 1, que los índices principales de los procesos de lectura, luego de la intervención, muestran un incremento en el rendimiento de los procesos perceptivo, léxico, sintáctico y semántico de la lectura, lo cual los ubican en la categoría N o normal, especialmente en los procesos léxicos y sintácticos, los cuales forman parte del plan de intervención propuesto en la presente investigación. A continuación, se detalla y categoriza los resultados. En la línea base, en el proceso perceptivo obtiene un puntaje de 99 que lo ubica en la categoría N o normal, en los procesos léxicos el puntaje es de 61 que lo ubica en la categoría D o dificultad leve, en los procesos sintácticos obtiene un puntaje de 18 que lo ubican en la categoría D y en los procesos semánticos el puntaje es de 32 que lo ubica en la categoría N. En la línea de tratamiento, en el proceso perceptivo obtiene un puntaje de 176 (77 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en los procesos

léxicos el puntaje es 97 (36 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en los procesos sintácticos el puntaje es 27 (9 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N y en el proceso semántico el puntaje es 40 (8 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N.

En la figura 2, se observa en detalle que la identificación letras, lectura de palabras y pseudopalabras son las tareas de mayor incremento en puntaje. A continuación, se detalla y categoriza los resultados. En la línea base, en la tarea de identificación de letras obtiene un puntaje de 82 que lo ubica en la categoría N, en la tarea igual-diferente obtiene un puntaje de 17 que lo ubica en la categoría N, en la tarea lectura de palabras obtiene un puntaje de 32 que lo ubica en la categoría D, en la tarea lectura de pseudopalabras el puntaje es de 29 que lo ubica en la categoría D, en la tarea estructuras gramaticales el puntaje es de 12 que lo ubica en la categoría N, en la tarea signos de puntuación el puntaje es de 6 que lo ubica en la categoría D, en la tarea comprensión de oraciones el puntaje es de 15 que lo ubica en la categoría N, en la tarea comprensión de textos el puntaje es de 13 que lo ubica en la categoría N y en la tarea comprensión oral el puntaje es de 4 que ubica en la categoría N.

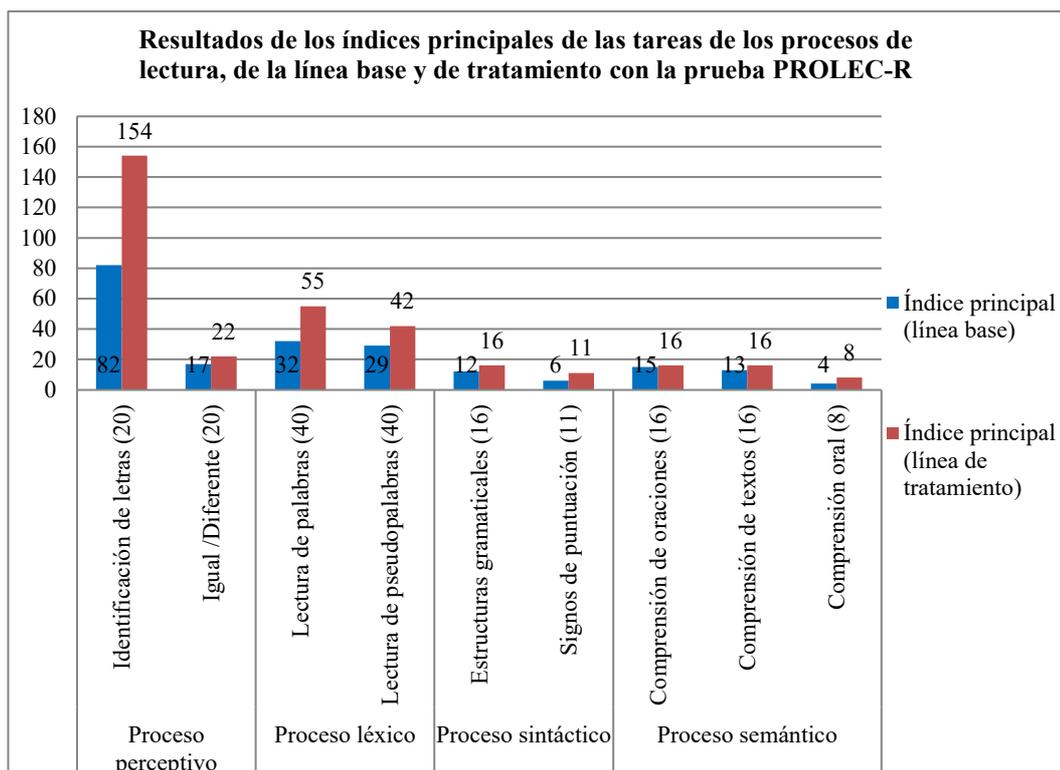


Figura 2. Resultados de los índices principales de las tareas de los procesos de lectura (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.

En la línea de tratamiento, en la tarea de identificación de letras obtiene un puntaje de 154 (72 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N , en la tarea igual-diferente obtiene un puntaje de 22 (5 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N ,en la tarea lectura de palabras obtiene un puntaje de 55 (23 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea lectura de pseudopalabras el puntaje es 42 (13 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea estructuras gramaticales el puntaje es 16 (4 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea signos de puntuación el puntaje es 11 (5 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea comprensión de oraciones el puntaje es 16 (1 punto más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea comprensión de textos el puntaje es 16 (3 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N y en la tarea comprensión oral el puntaje es 8 (4 puntos más que en la línea base) que ubica en la categoría N.

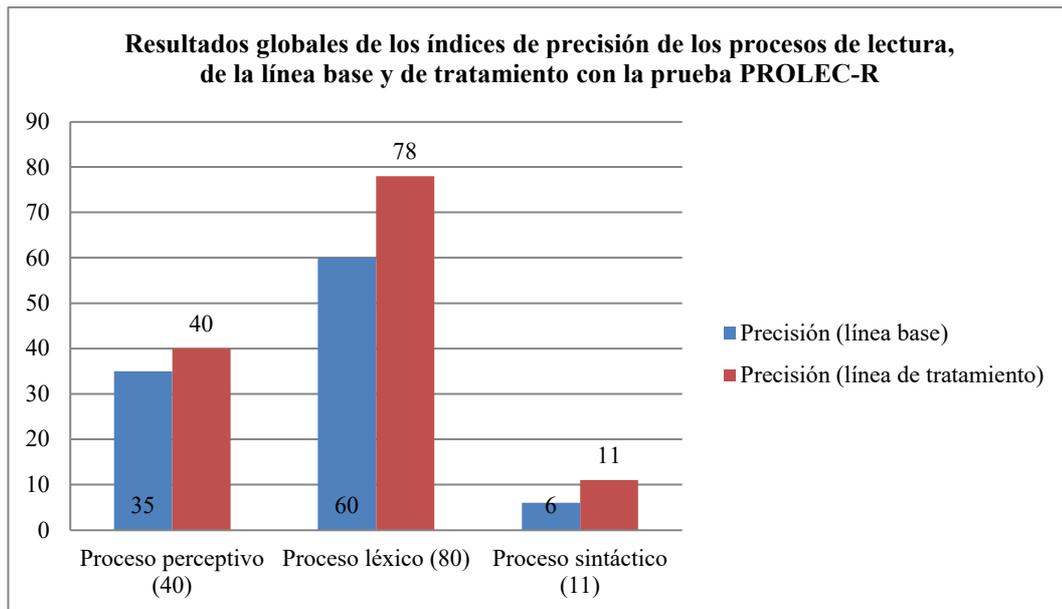


Figura 3. Resultados globales de los índices de precisión de los procesos de lectura, (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.

Sobre los índices de precisión, estos pasan de una categoría baja a una normal luego de la intervención, lo cual se aprecia en la figura 3, donde son los procesos perceptivo, léxico y sintáctico los que mejoran en su rendimiento, destacando el proceso léxico. A continuación, se detalla y categoriza los resultados. En la línea base, en el proceso perceptivo obtiene un puntaje de 35 que lo ubica en la categoría N, en los procesos léxicos el puntaje es de 60 que lo ubica en la categoría DD o dificultad severa y en los procesos sintácticos obtiene un puntaje de 6 que lo ubican en la categoría ¿? duda (categoría entre D y N). En la línea de tratamiento, en el proceso perceptivo obtiene un puntaje de 40 (5 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en los procesos léxicos el puntaje es 78 (18 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N y en los procesos sintácticos el puntaje es 11 (5 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N.

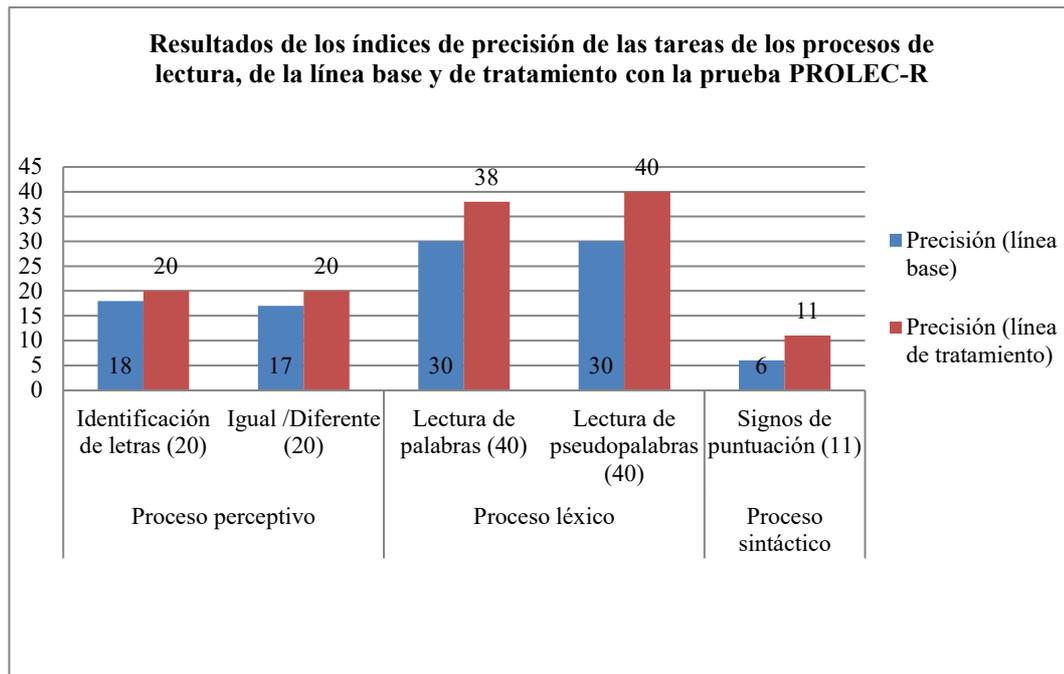


Figura 4. Resultados de los índices de precisión de las tareas de los procesos de lectura, (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.

En la figura 4, se observa en detalle que las tareas mejoradas luego de la intervención, son la lectura de palabras, pseudopalabras y signos de puntuación. A continuación, se detalla y categoriza los resultados. En la línea base, en la tarea de identificación de letras obtiene un puntaje de 18 que lo ubica en la categoría N, en la tarea igual-diferente obtiene un puntaje de 17 que lo ubica en la categoría N, en la tarea lectura de palabras obtiene un puntaje de 30 que lo ubica en la categoría DD, en la tarea lectura de pseudopalabras el puntaje es de 30 que lo ubica en la categoría D y en la tarea signos de puntuación el puntaje es de 6 que lo ubica en la categoría ¿? o duda (categoría media entre N y D). En la línea de tratamiento, en la tarea de identificación de letras obtiene un puntaje de 20 (2 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea igual-diferente obtiene un puntaje de 20 (3 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea lectura de palabras obtiene un puntaje de 38 (8 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea lectura de pseudopalabras el puntaje es 40 (10 puntos más que en la línea base) que lo ubica en la categoría N y

en la tarea signos de puntuación el puntaje es 11 (5 puntos más que en la línea base) que lo ubican en la categoría N.

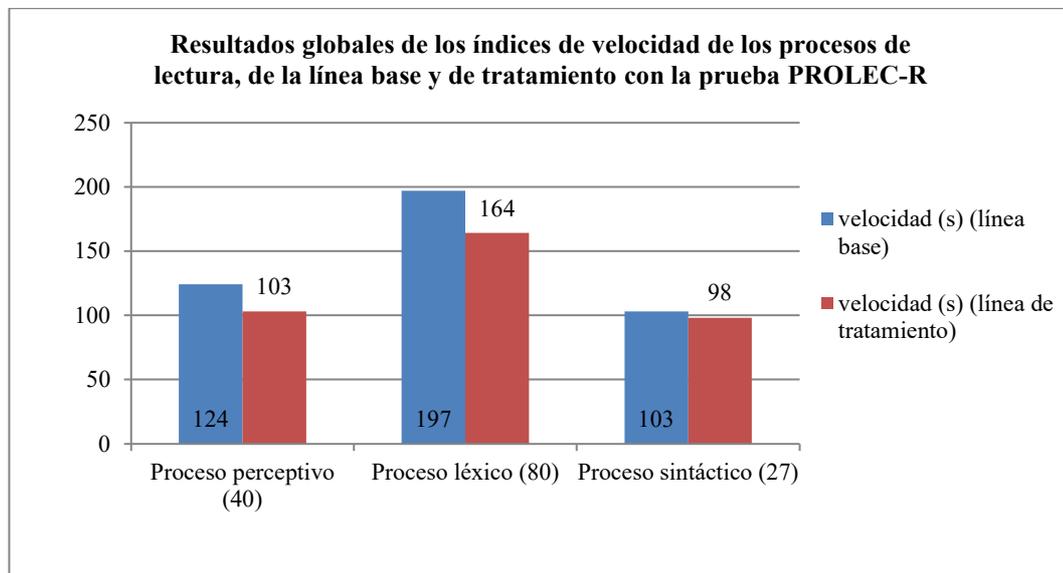


Figura 5. Resultados globales de los índices de velocidad de los procesos de lectura, (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.

Sobre los índices de velocidad, estos pasan de una categoría baja a una normal, especialmente el proceso léxico mejora en rendimiento, disminuyendo los tiempos, como se aprecia en la figura 5. A continuación, se detalla y categoriza los resultados. En la línea base, en el proceso perceptivo obtiene un puntaje de 124 que lo ubica en la categoría N, en los procesos léxicos el puntaje es de 197 que lo ubica en la categoría L o lento y en los procesos sintácticos obtiene un puntaje de 103 que lo ubican en la categoría L. En la línea de tratamiento, en el proceso perceptivo obtiene un puntaje de 103 (21 puntos menos que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en los procesos léxicos el puntaje es 164 (33 puntos menos que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en los procesos sintácticos el puntaje es 98 (5 puntos menos que en la línea base) que lo ubica en la categoría L.

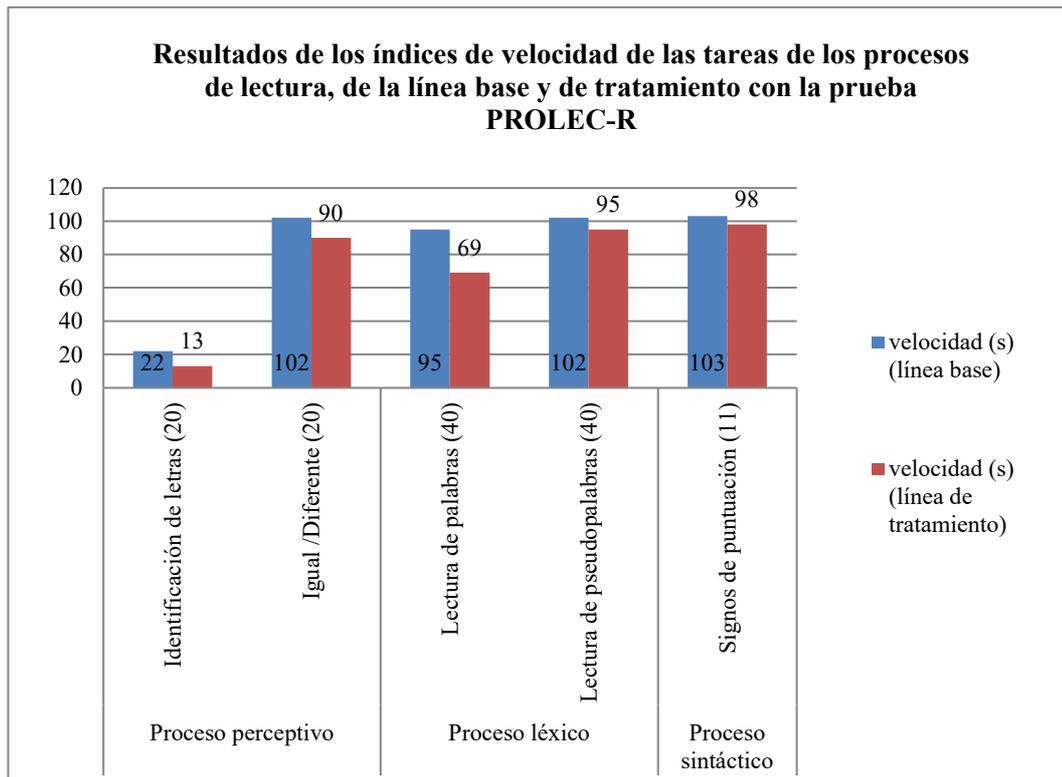


Figura 6. Resultados de los índices de velocidad de las tareas de los procesos de lectura (PROLEC-R), de la línea base y de tratamiento.

En la figura 6, se observa que son las tareas de lectura de palabras y pseudopalabras del proceso léxico las que mejoran en rendimiento. Esto quiere decir, que los tiempos en la lectura de palabras y pseudopalabras disminuyen, incrementándose la velocidad. A continuación, se detalla y categoriza los resultados. En la línea base, en la tarea de identificación de letras obtiene un puntaje de 22 que lo ubica en la categoría N, en la tarea igual-diferente obtiene un puntaje de 102 que lo ubica en la categoría N, en la tarea lectura de palabras obtiene un puntaje de 95 que lo ubica en la categoría L, en la tarea lectura de pseudopalabras el puntaje es de 102 que lo ubica en la categoría N y en la tarea signos de puntuación el puntaje es de 103 que lo ubican en la categoría L. En la línea de tratamiento, en la tarea de identificación de letras obtiene un puntaje de 13 (9 puntos menos que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea igual-diferente obtiene un puntaje de 90 (12 puntos menos que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea lectura de palabras obtiene un

puntaje de 69 (26 puntos menos que en la línea base) que lo ubica en la categoría N, en la tarea lectura de pseudopalabras el puntaje es 95 (7 puntos menos que en la línea base) que lo ubica en la categoría N y en la tarea signos de puntuación el puntaje es 98 (5 puntos menos que en la línea base) que lo ubican en la categoría L.

A continuación se elabora la tabla 39 donde se comparan los índices de precisión y velocidad de los procesos de lectura de la línea base y de tratamiento.

Tabla 39

Comparación entre la línea base y la línea de tratamiento de las Categorías diagnósticas de índices de precisión y velocidad de los procesos de lectura (PROLEC-R)

actividades	Línea base			Línea de tratamiento		
	precisión	velocidad	proceso	precisión	velocidad	proceso
Nombre de letras	N	N	automatizado	N	N	automatizado
Igual – Diferente	N	N	automatizado	N	N	automatizado
Lectura de palabras	DD	L	muy inoperante	N	N	automatizado
Lectura de Pseudopalabras	D	N	impreciso	N	N	automatizado
Signos de puntuación	¿?	L	posiblemente inoperante	N	L	ralentizado

Sobre la interacción entre los índices de precisión y velocidad, se observa en la tabla 39 que las actividades lectura de palabras y pseudopalabras han pasado de un proceso muy inoperante e impreciso respectivamente a ser automatizados. Además la tarea de signos de puntuación deja de ser un proceso posiblemente inoperante y se convierte en un proceso ralentizado, carente de agilidad o no automatizado.

Estas evidencias suceden a pesar de que en la tabla 40 siendo la línea de tratamiento de categoría normal, la habilidad lectora es baja en las tareas de lectura de palabras, pseudopalabras y signos de puntuación. También se observa que en la línea base, la habilidad lectora en las tareas de lectura de palabras,

pseudopalabras y signos de puntuación no tenía puntaje en los baremos propuestos del PROLEC- R adaptado.

Tabla 40

Comparación entre la línea base y la línea de tratamiento de la Habilidad lectora (PROLEC-R)

actividades	Línea base			Línea de tratamiento		
	Puntaje	Categoría	Habilidad lectora	Puntaje	Categoría	Habilidad lectora
Nombre de letras	82	N	Media	154	N	Alta
Igual Diferente	- 17	N	Baja	22	N	Baja
Lectura de palabras	32	D	No llega al mínimo del grado	55	N	Baja
Lectura de Pseudopalabras	29	D	No llega al mínimo del grado	42	N	Baja
Signos de puntuación	6	D	No llega al mínimo del grado	11	N	Baja

Por lo tanto, se concluye que las mejoras en el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos son producto de emplear estrategias de intervención como el análisis fonológico, integración visual, separar palabras y unir las, segmentar la palabra e integrarla (Valles, 2009), uso de letras de plástico o de cualquier otro material sólido (Bradley citado por Cuetos, 2008), reconocimiento de las palabras más frecuentes (Ripoll y Aguado, 2015), corrección de errores, lectura en sombra y lectura pareada (Ripoll y Aguado, 2015).

De acuerdo a la hipótesis específica que propone que el plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de la escritura de un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada, se puede observar en la figura 7, disminución de los errores en el proceso léxico-ortográfico y sintáctico, pasando de categoría baja a

alta luego de la intervención, especialmente el proceso léxico ortográfico el cual forma parte del plan de intervención propuesto en la presente investigación.

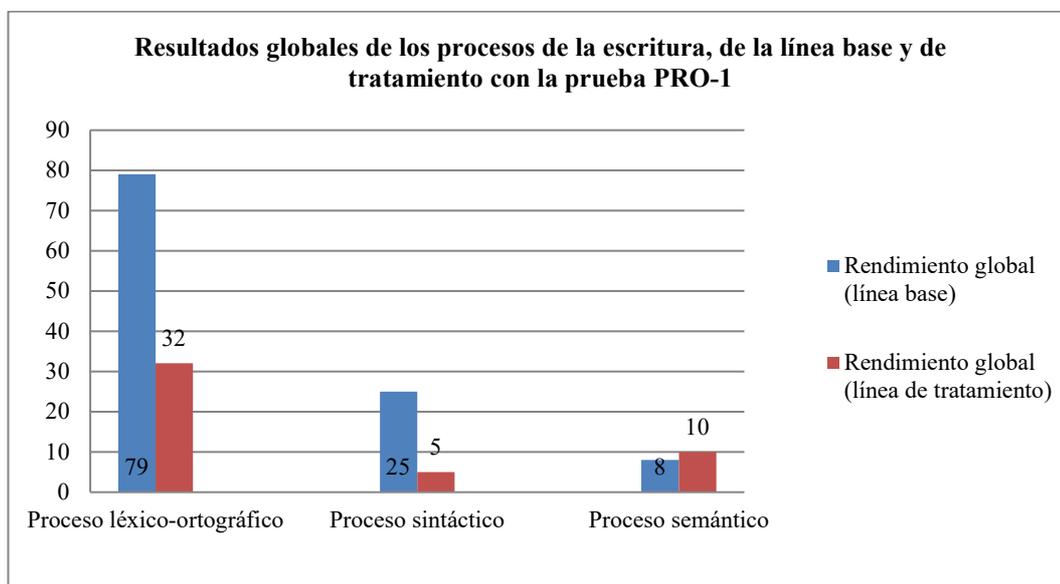


Figura 7. Resultados globales de los procesos de escritura (PRO-1), de la línea base y de tratamiento.

A continuación, se detalla y categoriza los resultados. En la línea base, en el proceso léxico- ortográfico, se obtiene un puntaje de 79 que corresponde a un bajo rendimiento, en el proceso sintáctico obtiene un puntaje de 25 que corresponde a un rendimiento bajo y en el proceso semántico obtiene un puntaje de 8 que corresponde a un rendimiento muy bajo. En la línea de tratamiento, en el proceso léxico ortográfico obtiene un puntaje de 32 (47 errores menos que en la línea base) que corresponde a un rendimiento alto, en el proceso sintáctico obtiene un puntaje de 5 (20 errores menos que en la línea base) que corresponde a un rendimiento muy alto y en el proceso sintáctico obtiene un puntaje de 10 (2 errores más que en la línea base) que corresponde a un rendimiento muy bajo.

En la figura 8, se observa disminución de errores en las pruebas dictado de palabras y de pseudopalabras. A continuación, se detalla y categoriza los resultados.

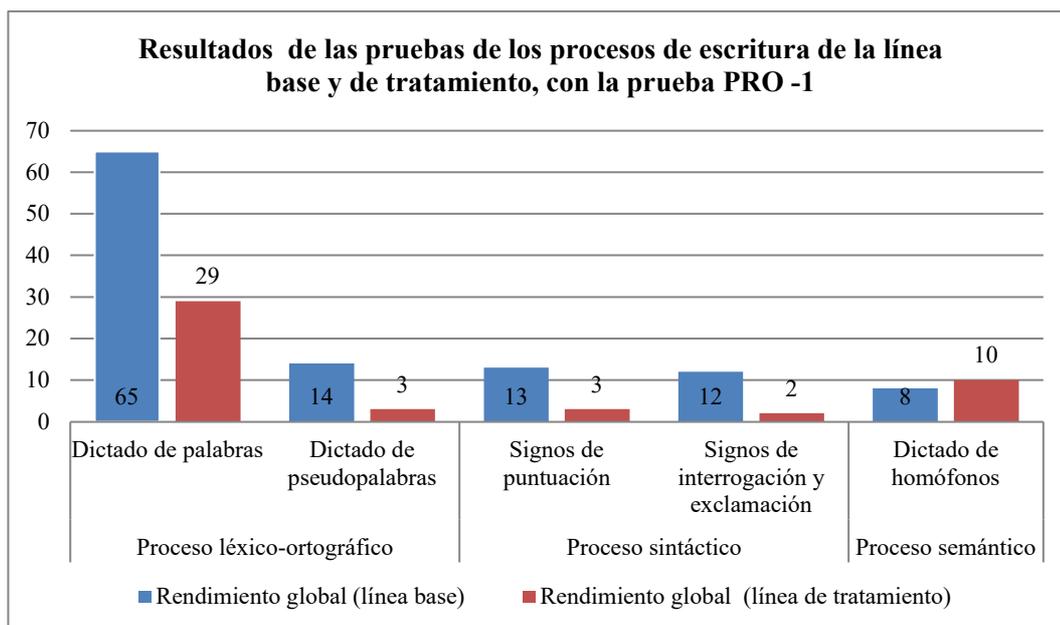


Figura 8. Resultados de las pruebas de los procesos de escritura (PRO-1), de la línea base y de tratamiento.

En la línea base, en la prueba de dictado de palabras obtiene el puntaje de 65 que corresponde a un rendimiento medio bajo, en el dictado de pseudopalabras el puntaje es de 14 que corresponde a un rendimiento muy bajo. En la línea de tratamiento, en la prueba de dictado de palabras obtiene el puntaje de 29 (36 errores menos que en la línea base) que corresponde a un rendimiento alto y en el dictado de pseudopalabras obtiene un puntaje de 3 (11 errores menos que en la línea base) que corresponde a un rendimiento muy alto. Debido a que en la prueba de dictado de palabras y pseudopalabras se mide el desempeño del niño en ortografía reglada, arbitraria y acentuación, se puede concluir que en el proceso léxico ortográfico, el niño mejoró en su ortografía reglada y arbitraria. Asimismo, se infiere que los resultados son producto de las estrategias empleadas en la intervención como los ficheros cacográficos (Ramirez, 2010), método Baeza y Beuchat (Astocóndor, 2015), ortografía ideovisual (Cuetos, 2009) y destacar los signos con diferentes claves (Cuetos et al., 2007).

De acuerdo a la hipótesis general que propone que el plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de la lectura

y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada y de lo expuesto anteriormente, se infiere la correlación entre las variables y se comprueba que el plan de intervención propuesto en la presente investigación incrementa el nivel de dominio de los procesos de la lectura y la escritura.

A continuación se presenta la tabla 41 con los resultados de la intervención.

Tabla 41

Resultados de intervención

Área	Sub área	Objetivos de la intervención	I	P	L
Lectura	Proceso léxico	•Leer con precisión pseudopalabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.			x
		•Leer con precisión palabras bisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.			x
		•Leer con precisión pseudopalabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta fonológica.			x
		•Leer con precisión palabras trisílabas con diptongo, desarrollando la ruta visual.			x
		•Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta fonológica o correspondencia grafema fonema.			x
		•Leer con precisión palabras que contengan el grupo consonántico cl, pl, bl y pr y la letra h por la ruta visual.			x
Escritura	Proceso léxico-ortográfico	•Leer respetando los signos de puntuación			x
		•Escribir palabras de ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B, V, LL, Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes.			x

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN

La discusión de la presente investigación se organiza en función de las hipótesis formuladas, los resultados obtenidos y la comparación de los hallazgos con otras investigaciones similares, teniendo en cuenta las limitaciones, las implicancias y la importancia de los hallazgos. Asimismo, se inicia con la hipótesis general para finalizar con las hipótesis específicas.

De acuerdo con la hipótesis general de intervención, la cual determinaba que el plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria, se encuentra que efectivamente el plan mejora los niveles de dominio de ambos procesos tanto el de la lectura como de la escritura.

Estos hallazgos coinciden con los reportados por Fernandez (2018) cuyo plan de intervención para atender entre otras, las dificultades en los procesos léxico y sintáctico de la lectura y los procesos léxico ortográfico y composición de la escritura en un niño de 11 años y 8 meses perteneciente al sexto grado de primaria de una institución educativa privada muestra resultados efectivos al mejorar la precisión y la velocidad en la lectura y la calidad de producción de textos. También, por Saldarriaga (2017), quien encuentra efectos positivos en el aprendizaje de la lectura y escritura al aplicar un programa de intervención que desarrolle la ruta visual y la ruta fonológica en una niña de 10 años perteneciente al cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Esto se explicaría debido a que según Vallés (2009), un programa de intervención con técnicas como análisis fonológico, integración visual, separación de palabras para luego unir las mejora el proceso perceptivo visual y fonológico de la conducta lectora. Además permitirá mayor interés al ejercicio, menos despistes y menos

cansancio para el lector (Defior et al., 2015). También Castejón y Navas (2013), recomiendan intervenir las dificultades en la escritura desarrollando el dominio de la conciencia fonológica como trabajar las reglas de conversión grafema-fonema con apoyos visuales o semánticos para mejorar el recuerdo del nombre del grafema y los rasgos gráficos.

Estos resultados demuestran que es posible que cuando se interviene sobre ciertas áreas específicas, de forma tangencial también se logra mejorar procesos cognitivos vinculados. Sobre la mejora del desempeño del proceso semántico de la lectura que no ha sido intervenido, las investigaciones de Calet et al. (2016), encontraron que la conciencia del acento, al permitir tener el patrón prosódico de la palabra, mejora la fluidez de la lectura y facilita el desarrollo de la automaticidad, lo cual permite dedicar más tiempo a los procesos de comprensión, entre ellos el proceso semántico. Asimismo, Defior et al. (2015) señalan que cuanto más fluida es la lectura, se van liberando esfuerzos y tiempo, los cuales el lector puede designar a procesos superiores como los semánticos y menciona a la fluidez como un “eslabón esencial entre el reconocimiento de palabras y la comprensión del texto escrito” (p.128). Además es posible que la mejora en el desempeño semántico sea producto de aplicar técnicas de intervención para mejorar la fluidez como la lectura asistida con apoyo de la lectura repetida propuesta por Ripoll y Aguado (2015). Sobre la mejora del desempeño de los procesos perceptivos en la tarea de identificación de letras, para Cuetos et al. (2007), esta tarea es necesaria para emprender el camino hacia la lectura de textos escritos. Además Cuetos et al. (2007) manifiestan que su reconocimiento debe llegar a ser rápido y preciso. Se puede inferir que la mejora en el desempeño de los procesos perceptivos, haya sido producto de trabajar en la intervención con la estrategia de uso de letras de plástico o de cualquier otro material sólido de Bradley (como se cita en Cuetos, 2008) para el proceso léxico.

Los resultados también manifiestan que habiendo sido efectivo el plan de intervención en las tareas de igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación su habilidad lectora es baja. Al respecto

Cuetos et al. (2007), señalan que la clasificación que se encuentra en el PROLEC-R permite tener un diagnóstico probable, donde una categoría baja en habilidad lectora implica mayor probabilidad de presentar dificultades en la lectura, lo cual sólo con práctica intensiva en las dificultades se podrán tener efectos positivos (Defior et al., 2015).

La importancia de estos hallazgos tienen que ver con que se provee un plan de intervención que cuenta con evidencias empíricas de su aplicabilidad y de su efectividad sobre dificultades en los procesos léxicos y sintácticos de lectura y léxico ortográficos de escritura y que pueda emplearse de manera global o parcial, teniendo la seguridad de que los resultados serán favorables y beneficiosos en ambas modalidades. Sobre lo anterior Ripoll y Aguado (2016) sostienen que una intervención es confiable si cumple dos aspectos: tener el respaldo de investigaciones científicas y haber probado su eficacia.

La principal limitación de la presente investigación radicó en la accesibilidad a los instrumentos de medición y a los estudios psicométricos que garantizan su validez y fiabilidad con normas de aplicación para el contexto peruano. Por este motivo, los resultados de esta investigación son pertinentes en la medida en que se circunscriban a contextos socioculturales similares.

Además, siendo la prueba PRO-1, la que no se encuentra adaptada al Perú, se ha trabajado con puntajes directos a fin de evaluar y contrastar la mejora del rendimiento de estos puntajes luego de la intervención.

Sin embargo, frente a esta limitación, en una investigación Ripoll y Aguado (2016, p.38) señalan que es más aceptable una intervención que obtiene buenos resultados aunque presente inadecuada fundamentación. Incluso Ripoll y Aguado (2016, p.88) concluyen en la efectividad de las intervenciones con características como base fonológica y tutorización individual, características presentes en la intervención realizada.

A su vez, con relación a la hipótesis específica de intervención la cual determinaba que el plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada, se encuentra que efectivamente el plan mejora el nivel de dominio del proceso léxico de la lectura.

Estos hallazgos coinciden con los reportados por Rojas y Dioses (2016), quienes a través de un programa de intervención personalizado basado en los tipos de errores que comete, mejoran el desempeño de la palabra escrita de un niño de 7 años 11 meses. Asimismo, Guevara (2016) con un programa de intervención en lectura en especial de palabras y pseudopalabras mejora las habilidades lectoras de una niña de 9 años y 2 meses del cuarto grado de primaria. Además, Fernández y Vela (2017), encuentran efectos positivos en el aprendizaje de la lectura al aplicar un programa de intervención que desarrolla la precisión, fluidez y velocidad lectora en dos niños de 9 y 10 años de escuelas privadas.

Esto se explicaría debido a que Snowling y Stackhouse (2008) (como se cita en Defior et al., 2015), señalan que un lector con dificultades necesita un programa personalizado que se enfoque en la mejora de la fluidez. También se explicaría por el uso de técnicas para mejorar la precisión como la lectura basada en corregir inmediatamente ocurran los errores en la lectura oral a través de repetir correctamente la palabra errada como lo manifiestan Heubusch y Lloyd (1998) (como se cita en por Ripoll y Aguado, 2015). Asimismo, Ripoll y Aguado (2015), recomiendan la técnica de la práctica para el reconocimiento de las palabras más frecuentes, donde se pueden emplear listas de palabras frecuentes para leer y la técnica de la lectura en sombra. Además, para Cuetos et al. (2007) el proceso léxico es “posiblemente el proceso clave de la lectura y donde se producen las mayores diferencias entre buenos y malos lectores” (p.13). Ellos consideran que un buen lector debe tener desarrolladas la ruta léxica para las palabras irregulares y los homófonos y la ruta subléxica para palabras desconocidas. Además señalan que la ruta léxica mejora aumentando la frecuencia y la cantidad de palabras correctas que se lea porque se incrementan las representaciones ortográficas y el

vocabulario. Asimismo, indican que la ruta subléxica mejora al leer pseudopalabras, lo cual se ha verificado en la presente investigación. Cuetos et al. (2007) manifiestan que el desarrollo de la vía subléxica es una tarea difícil en el aprendizaje de la lectura porque es el origen de las dificultades al leer y destacan la importancia de trabajar lecturas atractivas para captar la atención del niño y motivarlo a continuar leyendo, lo cual lo verifica Rojas y Cruzata (2016) que, en un estudio a 2 docentes y 15 niños de cuarto grado de primaria, concluyen la necesidad de desarrollar estrategias didácticas en la lectura para desarrollar la comprensión. También, Guimarães y Mousinho (2019), afirman que la comprensión puede mejorarse con el aprendizaje de vocabulario en un estudio con 174 estudiantes entre 8 y 11 años, 85 pertenecientes al tercer grado y 89 al cuarto grado.

Estos resultados demuestran que es posible que factores extrínsecos como una intervención personalizada en lectura y factores intrínsecos como la motivación, permitan que en el lector con dificultades aumente su autoestima y confianza. Respecto a lo anterior, Vallés (2005) menciona que la lectura es un proceso acompañado de una valoración emocional reflejada en estados de ánimo, sentimientos y una “fenomenología afectiva que la lectura produce en el alumno” (p.59) y que un lector que ha fallado en lectura eludirá o presentará rechazo ante esta por las malas experiencias. Ante esta situación, aconseja “un rol didáctico del profesor”, utilizando los saberes previos del estudiante sobre los temas a leer (p.50) para ayudar a activar los procesos afectivos positivos y lograr un estado de ánimo en el estudiante favorable. Además, señala que lo ideal es que sea el propio alumno quien origine un estado de ánimo favorable, lo cual será señal de tener una de las “habilidades de la inteligencia emocional” (p.60).

La principal limitación para intervenir el proceso léxico, es la carencia de lecturas con abundantes palabras correspondientes a las dificultades presentes en el caso de estudio.

En consecuencia, se han elaborado las lecturas previo análisis de sus errores, con abundantes palabras con el objetivo de exponer al lector al texto escrito y practicar (Defior et al., 2015).

A su vez, con relación a la hipótesis específica de intervención, la cual determinaba que el plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada, se encuentra que efectivamente el plan mejora el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura.

Estos hallazgos coinciden con los reportados por Flores-Macías et al. (2015), quienes en un estudio con 89 alumnos de primero de secundaria, encuentran que el proceso sintáctico es el mejor predictor del desempeño en comprensión lectora y Calet et al. (2016), quienes en una investigación con 92 niños del quinto grado de primaria confirman la relación entre la conciencia fonológica y las habilidades lectoras, sin embargo siendo alumnos del quinto grado de primaria, son las habilidades suprasegmentales o prosódicas las que contribuyen a la habilidad en la lectura de palabras y comprensión lectora.

Esto se explicaría debido a que para evaluar y enseñar la lectura, se debe considerar a la comprensión lectora (Ripoll et al., 2017) y para automatizar la lectura de los signos de puntuación, un programa de intervención debe contar con técnicas como trabajar diferenciando los signos de puntuación con dibujos y símbolos que no pasen desapercibidos, luego, ir reduciéndolos de tamaño hasta convertirlos en signos normales y leer un texto de manera conjunta entre profesor y alumno, hasta lograr que el alumno pueda hacer la entonación y las pausas adecuadas (Cuetos et al., 2007). Además, Cuetos et al. (2007), señalan que la lectura no es solo codificar sino transmitir información por medio de la comprensión de lo leído, activando procesos sintácticos y semánticos. Sobre la comprensión, Vallés (2005) menciona que cognitivamente, la competencia de la comprensión permite desarrollar la imaginación y habilidades en manejo de la

información como clasificar, resumir, etc., que almacenará en la memoria de largo plazo.

Estos resultados demuestran que es posible que cuando se interviene sobre ciertas áreas específicas, de forma tangencial también se logra mejorar procesos cognitivos vinculados. Sobre la mejora del proceso sintáctico de la escritura que no ha sido intervenido se evidencia el impacto de los procesos sintácticos de la lectura en los procesos sintácticos de la escritura. Cartagena y Muñetón (2016) en su investigación demuestran que los procesos de lectura y escritura están asociados. También Calet et al. (2016), mencionan que existen varios estudios donde se comprueba que las habilidades prosódicas como acento, pausa y entonación influyen en el desarrollo de la lectoescritura. Considerando que en la intervención de lectura se han trabajado los procesos sintácticos como la pausa y la entonación es muy probable, como se mencionó anteriormente que se hayan mejorado las habilidades prosódicas y esto ha repercutido en los resultados de la intervención en el proceso léxico-ortográfico y sintáctico de la escritura. Asimismo, es probable que la estrategia de destacar los signos de puntuación con diferentes claves (Cuetos et al., 2007) que se emplea en la intervención del proceso sintáctico de la lectura y que obligan a hacer pausas y cambiar de entonación al leer influya sobre las habilidades prosódicas y por ende se mejore el desempeño de la escritura.

La principal limitación para intervenir el proceso sintáctico de la lectura, es la carencia de lecturas con abundantes palabras y signos de puntuación correspondientes a las dificultades presentes en el caso de estudio. En consecuencia, se han elaborado las lecturas con textos puntuados para que sean fáciles de comprender (Cuetos et al., 2007).

A su vez, con relación a la hipótesis específica de intervención, la cual determinaba que el plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada, se encuentra que

efectivamente el plan mejora el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura.

Estos hallazgos coinciden con los reportados por, Ferroni et al., (2016) quienes mejoran el desempeño en ortografía en niños del tercer grado de primaria con un programa de intervención con escritura de palabras entrenadas donde aplican actividades como la lectura y escritura de palabras de ortografía compleja e inferencia de reglas. Asimismo, Cierro (2018) al encontrar en 79 estudiantes de quinto grado de primaria un bajo desempeño en ortografía, concluye la necesidad de trabajar ortografía literal, puntual y acentual con un plan de intervención basado en la metodología Baeza y Beuchat. También Bermejo (2018), al realizar un estudio de campo con alumnos de tercero y cuarto grado de primaria de un colegio estatal verifica la efectividad del método audiovisual y concluye la necesidad de desarrollar la ortografía en contextos significativos.

Esto se explicaría debido a que Cuetos (2009) manifiesta que como la escritura es una tarea compleja es mejor enseñarla por subtareas, así con la práctica se van automatizando y liberando esfuerzos para dirigir la atención a otras subtareas. Además, Cuetos (1991, p.114-115) señala que el método más efectivo para el aprendizaje de las reglas ortográficas es cuando el niño las descubre por generalización a través de ejemplos y en el caso de la ortografía arbitraria, dado que es necesario conocer la palabra porque no siguen ninguna regla, sugiere trabajar estas palabras copiándolas en el cuaderno, en la pizarra y con letras de plástico. También, Cuetos (2009) menciona a la ortografía ideovisual como metodología para desarrollar la ortografía de las palabras. Asimismo, Baeza y Beuchat (como se citó en Piña, 2015, p.9) presentan el método de enseñanza inductivo, donde docente y alumno, buscan a través de la investigación y comparación las reglas ortográficas que rigen a la palabra.

Adicionalmente siguiendo las recomendaciones de Defior et al. (2015) quienes señalan que es importante hacer uso de actividades variadas para intervenir la escritura de palabras, se emplean técnicas para desarrollar el proceso léxico

ortográfico de la escritura como inventarios cacográficos o listas de vocabulario que permiten que se apliquen las reglas ortográficas a las palabras dudosas o con error (Gómez, 2006) y se realizan actividades como dictado y formación de oraciones (Ramirez, 2010). También se emplean los ficheros cacográficos o tarjetas elaboradas con las palabras donde el niño presenta dificultad. Estas se caracterizan porque en su parte delantera lleva la palabra completa junto con una imagen para facilitar la memorización y en la parte posterior lleva la palabra incompleta, a la cual se ha retirado las letras donde el niño falla. Los ficheros implican un trabajo continuo y se va dejando aquellas fichas donde el problema persiste (Ramirez, 2010, p.7). Además se emplea la ortografía ideovisual recomendada por Cuetos (2009) para intervenir las dificultades ortográficas porque señala que el uso de imágenes con las letras con dificultades favorece la memorización.

Se verifica en los resultados que el docente debe ser un guía entusiasta para motivar el interés y propiciar el gusto por la ortografía (Baeza y Beuchat y Dioses citado por Astocondor, 2015).

Estos resultados demuestran que es posible que cuando se interviene sobre ciertas áreas específicas, de forma tangencial también se logra mejorar procesos cognitivos. Es posible que la mejora en los procesos léxicos de lectura contribuyan en la mejora del proceso léxico ortográfico de la escritura, porque se ha tratado de trabajar un abundante vocabulario, considerando además que Cuetos (2009) señala que el vocabulario facilita recuperar las palabras en la escritura y a mayor vocabulario mayor es la fluidez tanto en la lectura como en la escritura.

La principal limitación para intervenir el proceso léxico ortográfico de la escritura es la carencia de lecturas con abundantes palabras correspondientes a las dificultades léxico ortográficas presentes en el caso de estudio. En consecuencia, se han elaborado las lecturas porque es importante “potenciar la lectura, ya que está demostrado que el estudiante que lee mucho y bien suele tener un número de

errores ortográficos sensiblemente más bajo que el mal y poco frecuente lector” (Galve et al., 2010, p.26).

Sobre las dificultades en el proceso semántico de la escritura, a pesar de que no estaba contemplado su intervención en la presente investigación el rendimiento se mantuvo muy bajo antes y después de la intervención. Esto hace suponer que no recibió influencia de los procesos intervenidos porque el procesamiento de los homófonos viene del almacén semántico, donde entre palabras existentes se debe elegir la adecuada, esto según el contexto (Galve et al., 2010). También recordemos que en la intervención de los procesos léxicos no se han trabajado palabras homófonas y que el proceso de intervención en escritura comprendía ortografía arbitraria y reglada sobre el uso de B ,V, LL , Y y H, desarrollando la ruta visual al completar palabras, escribir palabras y escribir oraciones a partir de sus imágenes y que en la prueba PRO-1, el proceso semántico se evalúa con la prueba de homófonos. Leal y Matute (como se cita en Roselli, Matute y Ardila, 2010) señalan que los niños con dificultades presentan más errores no ortográficos que ortográficos y que los errores al escribir homófonos suceden aun haya preparación académica (Ardila, Rosselli y Ostrosky como se citó en Roselli et al., 2010).

Comparando los resultados con los antecedentes presentes en este estudio, se verifica la importancia del conocimiento fonológico para el aprendizaje de la lectura y escritura, propuesto por Saldarriaga (2017), la necesidad de desarrollar la decodificación y la comprensión del lenguaje oral para poder comprender la lectura, desarrollada por Ripoll, Zevallos y Arcos (2017), el desarrollo de habilidades fonológicas para lograr el desarrollo lector realizado por Calet et al., (2016), la necesidad de desarrollar un programa intensivo en lectura, con la lectura de palabras conocidas para mejorar las habilidades lectoras efectuado por Guevara (2016), la mejora en el desempeño en la escritura entrenando las representaciones ortográficas de palabras, llevada a la práctica por Ferroni et al., (2016), se verifica que la lectura y la escritura son procesos que están relacionados y que un niño con dificultad en la lectura, invierte más tiempo para escribir

(Cartagena y Muñetón, 2016). Se constata que la práctica en conciencia fonológica y en principio alfabético junto a una intervención personalizada, mejora el reconocimiento de palabras escritas, lo que fue propuesto por Rojas y Dioses (2016). Asimismo, la necesidad de realizar un plan de intervención en ortografía literal, puntual y acentual cuando el desempeño es bajo planteado por Cierro (2018). También se comprueba que al ampliar el vocabulario se mejora la comprensión lectora expuestos por Guimarães y Mousinho (2019) y la necesidad de emplear ejercicios didácticos en un contexto significativo para el estudiante, facilitando el descubrimiento, la práctica y la memorización de reglas ortográficas planteado por Bermejo (2018), los cuales se emplearon cuando se diseñó el tarjetero con 2 niveles, donde el primer nivel lo constituían las tarjetas con palabras que estaban pendientes de aprender y el segundo nivel lo constituían las tarjetas con palabras que estaban aprendidas, las lecturas con las palabras de ortografía a aprender, los crucigramas para practicar y la participación del niño en el diseño propio de sus tarjetas con las palabras de mayor dificultad.

La presente investigación muestra la vigencia de la propuesta teórica de Galve (2007), quien destaca la importancia de evaluar para poder intervenir. Además aporta a la comunidad científica un programa de intervención en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxico-ortográficos de la escritura, basado en las teorías de Defior, Cuetos, Vallés y Ripoll entre otros, que permite su uso parcial o total e indirectamente previene conductas disruptivas en los estudiantes.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

De evaluación

1. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
2. Existe un bajo nivel de dominio del proceso perceptivo de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
3. Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
4. Existe un bajo nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
5. Existe un bajo nivel de dominio del proceso semántico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
6. Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

De intervención

7. El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

8. El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

9. El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

10. El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

CAPÍTULO IX

RECOMENDACIONES

- Llevar a cabo adaptaciones de instrumentos de evaluación diseñados en otros países de acuerdo a la realidad sociocultural del país, con el propósito de contar con mayores herramientas para así poder ser objetivo y preciso en la evaluación.
- Promover el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación en el Perú, para poder atender las diferentes demandas de los alumnos.
- Motivar el desarrollo de investigaciones cuasiexperimentales, con el propósito de desarrollar talleres de capacitación orientados a los docentes sobre problemas de aprendizaje en lectura y escritura de tal manera que se les dote de mayores recursos para atender a la diversidad de alumnos en sus aulas.
- Recomendar el empleo del presente plan de intervención como aporte al uso en el ámbito clínico y/o educativo.
- Conducir futuras investigaciones sobre los procesos no trabajados en la presente investigación según la naturaleza de cada caso.
- Impulsar el uso de metodologías y técnicas didácticas adecuadas a los problemas de aprendizaje encontrados y a los ritmos de aprendizaje.
- Exponer a los estudiantes a diferentes tipos de materiales de lectura y tipos de texto tanto en el ámbito educativo como en el hogar.

REFERENCIAS

- Araya, J. (2009). La valoración del componente fonológico en niños que inician el proceso de lecto - escritura. *Revista Káñina*, XXXIII 33(2), 3341. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248785003>
- Astocondor, E. (2015). *Elaboración y aplicación del programa psicopedagógico consolidando la ortografía en alumnos del primer grado de secundaria de un colegio nacional en el distrito de los Olivos*. (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/54244696.pdf>
- Ato, M. y Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: Pirámide.
- Barca, A., Boj, C., Burgués, C., Escoriza, J., García, J., Giménez, J., Guzmán, R., Hernández, I., Jiménez, J., Marban, J. y Ortiz, M. (2002). *Dificultades de aprendizaje: contenidos teóricos y actividades prácticas*. España: Editions de la Universitat de Barcelona.
- Bausela, H. (2012). *Metacognición en relación a la escritura*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Bermejo, J. (2018). *Metodologías innovadoras para la enseñanza de la ortografía en Educación Primaria: Ortografía Ideovisual*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Zaragoza, España. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/76816/files/TAZ-TFG-2018-3021.pdf?version=1>

- Bravo, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar: Introducción a la educación especial*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Cabello, F. (2009). *Trastorno específico del lenguaje*. Recuperado de http://ocw.um.es/gat/contenidos/fcabello/tema4/3_desarrollo_psicologico_del_nio_con_tel.html
- Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G., & Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32(1), 7279. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.216221>
- Cantero, V. (2012). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Castejón, J. y Navas, L. (2013). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Cannock, J. y Suárez, B. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 9-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.51>
- Cartagena, P. y Muñetón, M. (2016). Escritura en niños con dificultades en lectura: ¿habilidades asociadas o disociadas? *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281021>
- Cayhualla, N., Chilón, D. y Espíritu, R. (2011). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada Prolec-R en estudiantes de Primaria de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría). Pontificia

Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1309>

Centro de Estudios Sociales y Publicaciones. (2006). *Dificultades de aprendizaje*. Lima. Recuperado de http://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades_de_aprendizaje.pdf

CEPLAN (2011). *Plan Bicentenario*. Recuperado de https://www.mef.gob.pe/contenidos/acerc_mins/doc_gestion/PlanBicentenarioversionfinal.pdf

Cierto, M. (2018). *Los componentes literal, puntual y acentual de los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa N° 32384 “César Octavio Vergara”, distrito de Llata, provincia Huamalíes, región Huánuco, 2018*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Perú. Recuperado de <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/9304>

Cock, M. (2012). *Decodificación lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de instituciones educativas del Callao*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/337>

Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. España: Escuela Española.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: RGM.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8ª. ed.). Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D (2007). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA ediciones.

- CNE (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021 La educación que queremos para el Perú*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- ESCALE (2017). *Servicios Educativos*. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=1463793&anexo=0
- Fernandez, G. (2018). *Dificultades en los procesos léxico y sintáctico de la lectura y en los procesos léxico ortográfico y composición de la escritura. Estudio de caso de un niño de 11 años*. (Trabajo de fin de grado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14410>
- Fernández, A. y Vela, D. (2017). *Estudio de caso de dos estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria, con dificultades en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxico-ortográficos de la escritura de una institución privada*. (Tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/432>
- Ferroni, M., Diuk, B. y Mena, M. (2016). Desarrollo de conocimiento ortográfico en niños: formación de representaciones ortográficas y aprendizaje de reglas contextuales. *Psicología desde el Caribe*, 33 (3), 237-249. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21349352002>
- Flores-Macías, R., Jiménez, J. y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 20(65), 581-

605. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1699089720?accountid=41232>

Galve, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la Escritura*. Madrid: EOS.

Galve, J., Dioses, A., Ramos, J. y Abregú, L. (2013). La respuesta educativa al alumnado con dificultades en la lectura y escritura y con alteraciones disléxicas, disgráficas y disortográficas. *Revista digital EOS Perú*, 1(1), 37-57. Recuperado de <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/LA-RESPUESTA-EDUCATIVA-AL-ALUMNADO-CON-DIFICULTADES-EN-LA-LECTURA-Y.pdf>

Galve, J., Trallero, M., Dioses, A. y Abregú, L. (2011). Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía. *Revista de la Fundación Española de Profesores de Audición y Lenguaje (FEPAL)*, 96(6), 4-9. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/256088857_Fundamentos_para_la_intervencion_en_el_aprendizaje_de_la_ortografia

Galve, J., Trallero, M., Martínez, R. y Dioses, A. (2010). *PRO 1-2 Prueba de rendimiento ortográfico*. Madrid: Cepe.

Gómez, A. (2006). Los inventarios cacográficos en la enseñanza de la ortografía. *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa*, 9, 63-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2222125>

Guevara, E. (2016). Programa intensivo de intervención neuropsicológica en una niña con alteraciones del proceso lector. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(2), 51-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179348853009>

- Guimarães, S. y Mousinho, R. (2019). Papel do Vocabulário para as Habilidades de Compreensão Leitora [Rol de vocabulario para las habilidades de comprensión del lector]. *Psico-USF*, 24(4), 685-697. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240407>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill./Interamericana.
- Lozada, J (2014). Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *CIENCIAMÉRICA*, 3, 34-39.
- Martins, A. (6 de diciembre de 2016). Pruebas PISA: ¿cuáles son los países que tienen la mejor educación del mundo? ¿Y cómo se ubica América Latina? *BBC Mundo*. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-38211248>
- MINEDU (2017). *Currículo nacional de la educación básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU (2018a). *Reporte de cumplimiento misional*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/transferecia-de-gestion/pdf/abril2018/reporte-de-cumplimiento-misional-2018.pdf>
- MINEDU (2018b). *¡Unidos por una evaluación de calidad!* Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/umc/evaluacion-censal-de-estudiantes.php>
- MINEDU (2018c). *Resultados de la evaluación censal de estudiantes 2018*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 11 (12). DOI: 10.24215/23468866e029
- OCDE (2016). *Singapur encabeza la última encuesta PISA sobre educación que realiza la OCDE a escala internacional*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/singapur-encabeza-la-ultima-encuesta-pisa-sobre-educacion-que-realiza-la-ocde-a-escala-internacional.htm>
- Ostria, M. (Sin fecha). *Enseñar/Aprender a leer*. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/06OSTRIA.pdf>
- Piña, D. (2015). *Aplicación de las nuevas tecnologías para la mejora de la ortografía en 2 curso de educación primaria* (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Palencia, España. Recuperado de https://nanopdf.com/download/tfg-11136pdf_pdf
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (9na.ed.). Madrid: Morata.
- Ramirez, C. (2010). ¿En qué consiste la disortografía? *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, 1-10. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7368.pdf>
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2015). *ENSEÑAR A LEER Cómo hacemos lectores competentes*. Madrid: EOS.
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2016) Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36, 85-100. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001>

- Ripoll, J., Zevallos, D. y Arcos, N. (2017). La concepción simple de la lectura en alumnos de 4º de primaria de Quito. *Revista de educación Alteridad*, 12(1), 115-122. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.10>
- Robledo, P. y García, J. (2014). Contexto familiar del alumnado con dificultades de aprendizaje o TDAH, percepciones de padres e hijos. *Estudios Sobre Educación*, /26/, 149-173. Recuperado de <https://search-proquest-com.up.idm.oclc.org/docview/1614300798?accountid=41232>
- Rojas, M. y Cruzata, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 0(9), 337-356. Recuperado de https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo1069049-la-comprensi%C3%B3n-lectora-en-estudiantes-de-educaci%C3%B3n-primaria-en-per%C3%BA
- Rojas, A. y Dioses, A. (2016). Evaluación e intervención en el reconocimiento de palabras escritas. *Revista Digital EOS Perú*. 8(2), 44-54. Recuperado de <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2017/08/art-3-rev-8.pdf>
- Romero, F., Lavigne, R. (2005). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. Recuperado de https://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf.
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista NEUROL*. 42(4), 202-210. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Esmeralda_Matute/publication/7257183_Neuropsychological_predictors_of_reading_ability_in_Spanish/links/559c31c508ae898ed651c544/Neuropsychological-predictors-of-reading-ability-in-Spanish.pdf

- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Saldarriaga, M. (2017). *Estudio de caso en dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en los procesos perceptivo, léxico, grafomotores y léxico - ortográfico, en una estudiante del cuarto grado de educación primaria, de una institución educativa privada*. (Tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/433>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&nrm=iso
- Vallés, A. (2009). *Velocidad lectora-I*. Valencia: Promolibro.
- Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 87-98. Recuperado de http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_V1N1_A9.pdf
- Velarde, E., Canales G., Meléndez J., & Lingán H. (2014). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 53-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v13i1.3736>

APÉNDICES

APÉNDICE A

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

INFORME DE EVALUACIÓN INTELECTUAL

I. DATOS GENERALES:

Apellidos y Nombres	:	_____
Sexo	:	_____
Edad	:	_____
Fecha de Nacimiento	:	_____
Grado de Instrucción	:	_____
Institución Educativa	:	_____
Fecha de informe	:	16/07/2018
Examinador(a)	:	Psic. Juan José Yaringaño Limache
Colaborador(a)	:	In. Psic. Katherine Fernández
Técnicas utilizadas	:	Entrevista y observación psicológica
Instrumento utilizado	:	Escala de Inteligencia para niños de Wechsler - IV (WISC-IV)

MOTIVO DE EVALUACIÓN

Evaluación de medición de la capacidad intelectual.

OBSERVACIONES GENERALES Y DE CONDUCTA

Durante el desarrollo de las actividades, demostró predisposición para completar algunas de las actividades. Le costó esfuerzo comprender las instrucciones de algunas partes de la prueba. Su lenguaje expresivo fue adecuado.

Acerca del WISC-IV

Se administró el **Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition (WISC-IV)**, instrumento psicológico que se usa para medir las habilidades generales de pensamiento y razonamiento de niños y niñas entre 6 y 16 años de edad. Esta prueba tiene cinco puntuaciones principales: Escala Total, Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptual, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento.

La puntuación de la **Escala Total** se deriva de la combinación de las puntuaciones de Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptual, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento. La Escala Total del WISC-IV es una de las maneras de referirse a las habilidades intelectuales.

La puntuación de **Comprensión Verbal** indica el desempeño en actividades que requerían que escuchara preguntas y las respondiera verbalmente. Estas actividades evalúan su habilidad para entender información verbal, pensar y razonar con palabras y expresar pensamientos en palabras.

La puntuación de **Razonamiento Perceptual** indica el desempeño en actividades que requerían que examinara y pensara acerca de cosas tales como diseños y dibujos y resolviera problemas sin usar palabras. Estas actividades evalúan su habilidad para resolver problemas no verbales usando en ocasiones su coordinación ojo-mano y su habilidad para trabajar de manera rápida y eficiente con información visual.

La puntuación de **Memoria de Trabajo** indica el desempeño en actividades que requerían que aprendiera y retuviera información en su memoria mientras que utilizaba la información aprendida para completar una actividad. Estas actividades evalúan su atención, concentración y razonamiento mental. Estas habilidades se relacionan directamente con aprendizaje y logro.

La puntuación de **Velocidad de Procesamiento** indica el desempeño en actividades que requerían que examinara símbolos rápidamente y tomara decisiones respecto a ellos. Estas actividades evalúan su rapidez para solucionar problemas mentales, atención y coordinación ojo-mano. Estas habilidades pueden ser importantes para su desarrollo de lectura y su habilidad para pensar rápido en general.

DOCUMENTO SIN VALOR LEGAL

Logro una **puntuación de 97 en Memoria de Trabajo**. Su puntuación fue más alta que el 42 por ciento de niños(as) de su edad en actividades que requieren de aprendizaje y retención de información en la memoria mientras se utiliza la información aprendida para completar una actividad. En general la capacidad para manipular información durante un período breve de tiempo, y que se necesita para la realización de tareas cognitivas complejas está en la clasificación **Promedio Bajo**.

Obtuvo una **puntuación de 80 en Velocidad de Procesamiento**. Su puntuación fue más alta que el 9 por ciento de niños(as) de su edad en actividades que requieren que examine símbolos rápidamente y tome decisiones respecto a ellos. En general, las habilidades en cuanto a su velocidad para resolver problemas mentalmente, su atención y coordinación ojo-mano están en la clasificación **Promedio bajo**.

CONCLUSIONES

- Clasificación Promedio bajo en el coeficiente intelectual total.
- Nivel Promedio en Comprensión Verbal y Memoria de Trabajo
- Nivel Medio Bajo en Análisis Perceptual y Velocidad de Procesamiento.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados observados en la evaluación, se recomienda realizar actividades de estimulación cognitiva que le permita analizar dibujos e imágenes, resolver problemas de manera mental, mejorar las habilidades de atención y coordinación ojo-mano.

OFICINA DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS
PROFESIONALES DE PSICOLOGÍA

DOCUMENTO SIN VALOR LEGAL

Av. Mariscal Castilla 1270, Surco – Lima.

Tel. 449-0449 / www.umch.edu.pe

APÉNDICE B

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por el presente documento, yoidentificada con DNI número yidentificado con DNI número

Autorizamos:

- Que nuestro hijo forme parte del grupo de niños que será evaluado como parte de la investigación de la Maestría de Problemas de Aprendizaje.
- Que resuelva pruebas en las que se le presenten figuras, letras y números para que los recuerde señalándolos y de ser posible, verbalizándolos.
- Que los resultados, reunidos en tablas estadísticas y un artículo de investigación, sean presentados a la UMCH y en una revista de investigación científica.

Además, estamos informados acerca de las responsabilidades del Investigador que incluyen:

- Que los resultados de la prueba, serán utilizados exclusivamente para fines de la mencionada investigación.
- Preservar mi identidad y la mi hijo, sin mencionar los nombres y/o apellidos, así como otros datos personales de la familia. De ser necesario el uso de la información, nos denominarán mediante seudónimos en la investigación.

Firmamos en señal de conocimiento y aceptación.

_____	_____
Padre y/o apoderado	Madre y/o apoderado
Nombre _____	Nombre _____
DNI _____	DNI _____

Firma del investigador _____

Nombre del investigador _____

APÉNDICE C
ASENTIMIENTO INFORMADO

ASENTIMIENTO INFORMADO

¡Hola!, mi nombres es _____ y me encuentro realizando la maestría en problemas de aprendizaje y quisiera invitarte a formar parte de un programa que ayude a los niños de tu edad a educarse mejor. De esta manera, les quedaría mayor tiempo para compartir con la familia, ayudar en casa, jugar con los amigos, descansar o practicar algún hobby que les guste.

Para poder realizar este programa, necesito que me ayudes resolviendo unas pruebas correspondientes a un área específica. Estas pruebas no tienen nota y me sirven para armar el esqueleto del programa.

Cualquier duda que tengas me la puedes hacer con la mayor confianza y si te encuentras cansado (a) y/o no deseas continuar, se puede postergar o suspender.

Tu ayuda es muy valiosa pata mí.

Te agradezco tu ayuda.

Fecha:

Nombre del niño (a):

APÉNDICE D
MATRIZ DE CONSISTENCIA

EVALUACIÓN			MÉTODO
PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	
General	General	General	
¿Qué nivel de dominio existe en los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Describir el nivel de dominio en los procesos de lectura y escritura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	
Específicos	Específicos	Específicos	
¿Qué nivel de dominio del proceso perceptivo de lectura existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio del proceso perceptivo de lectura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio del proceso perceptivo de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio del proceso léxico de lectura existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio del proceso léxico de lectura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio del proceso semántico de lectura existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio del proceso semántico de lectura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio del proceso semántico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura que existe en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	
		Tipo: Estudio de casos cuantitativo (Monje, 2011)	
		Diseño: Diseño ABA(n=1) (Ato y Vallejo, 2015)	
		Unidad de análisis: Un estudiante del cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura de una institución educativa privada. ESCALE(2017)	

INTERVENCIÓN			HIPÓTESIS	Instrumentos de evaluación: PROLEC-R PRO I
PROBLEMA	OBJETIVO	General		
General	General	General		
¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.		Técnicas de intervención: -Análisis fonológico. -Integración visual. -Separar las palabras y unir las. -Segmentar la palabra e integrarla. (Vallés, 2009,p.4-5) -Uso de letras de plástico o de cualquier otro material sólido (Bradley citado por Cuetos, 2008). -Reconocimiento de las palabras más frecuentes. -Lectura en sombra y lectura pareada (Ripoll y Aguado, 2015). -Destacar los signos con diferentes claves (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). -Ficheros cacográficos. (Ramírez, C., 2010). -Método Baeza y Beauchat (Astocondor, 2015). -Ortografía ideovisual. (Cuetos, 2009).
Específicos	Específicos	Específicos		
¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.		
¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso sintáctico de lectura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.		
¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico ortográfico de escritura en un estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.		

APÉNDICE E

SESIÓN 7

ACTIVIDAD 1: Encuentra palabras de la lectura de la sesión anterior en una sopa de letras: Eugenia, gracia, pañuelo, flauta, abuelo, baila, pautas.

E	t	E	u	g	e	n	i	f	l
E	u	u	s	p	b	u	p	l	a
g	n	g	r	a	c	i	a	a	e
e	g	e	e	ñ	f	l	ñ	u	E
n	l	n	i	n	a	E	u	t	u
b	a	i	l	u	i	g	e	a	g
a	p	b	a	i	l	a	l	n	e
c	p	a	E	l	f	c	o	f	n
m	a	b	u	e	l	o	g	r	i
b	ñ	u	e	l	a	a	t	u	a
p	a	u	t	a	s	p	a	ñ	u

ACTIVIDAD 2: Ordena las palabras para formar una oración y la leemos.

_____ con _____ y su

toca la _____ sin _____.

ACTIVIDAD 3: Lee la lectura “Mi abuelo”

Comentamos sobre los signos de interrogación.

**Mi abuelo**

Mi abuelo tiene una tienda, donde vende artículos de magia. Cuando los niños ingresan, siempre preguntan ¿Dónde están las varitas?, ¿Dónde están los sombreros?, ¿Dónde están las capas? Mi abuelo se ríe, saca su pañuelo, lo lanza al aire y de repente una paloma vuela, los niños aplauden entusiasmados y le preguntan ¿Cómo lo hizo?, ¿Cuál es su truco? Mi abuelo les responde “mis queridos niños, con mucha lectura, mucha práctica y paciencia”.

(Jimenez, J., 2019)

ACTIVIDAD 4: Encierra con un círculo los signos de interrogación de la lectura “Mi abuelo”.

ACTIVIDAD 5: Inventa preguntas a partir de estas respuestas.

Ejemplo: Si un niño quiere comprar un helado y sólo tiene 2 soles.
Si se acerca a la bodega que preguntaría:



Ejercicios: Inventa preguntas a partir de estas respuestas.

1- _____

Me llamo José.

2- _____

Vivo en Surco.

3- _____

Mi número de teléfono es 5432310.

4- _____

El viernes es el examen de matemática.

5- _____

Me duele el estómago.

6- _____

Son las 3 de la tarde.

7- _____

Cuesta 1 sol.

8- _____

Cumplo 12 años.

9- _____

Estoy muy bien, gracias.

10- _____

Me gusta leer libros y escuchar música.

ACTIVIDAD 6: Escribe el signo de interrogación, según corresponda.

1- _____ **Quién es** _____

2- _____ **Soy el cartero** _____

3- _____ **Qué desea** _____

4- _____ **Con quién tengo que hablar** _____

5- _____ **La tarea de Matemática está difícil** _____

6- _____ **Mañana no hay clases** _____

7- _____ **Cuándo empiezan las vacaciones** _____

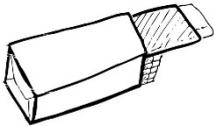
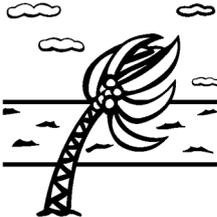
8- _____ Dónde estás _____

9- _____ Me prestas tu lápiz _____

10- _____ A qué hora es el partido _____

ACTIVIDAD 7: Lee pseudopalabras y pinta un tiburón por cada palabra bien leída.

	gracuo
	fleuta
	abualo
	pouta
	pañualo
	baula

triciclo		chicle	
claxon		ciclón	

SESIÓN 13

ACTIVIDAD 1: Lee la lista de pseudopalabras y pinta un delfín por cada palabra bien leída.

 fécil	 bicecleta
 ucelga	 triceclo
 colchén	 cluvo
 celdo	 clovel
 elcalde	 cóclope
 caltura	 clerofila
 celmante	 clínoca

ACTIVIDAD 2: Trabaja con pizarra acrílica y plumón las palabras de mayor dificultad de la actividad anterior.

ACTIVIDAD 3: Lee la lista de palabras de la sesión 11 y 12 y pinta un delfín por cada palabra bien leída.

Lista cl	
 clase	 esclavo
 clavar	 triciclo
 chicle	 tecla
 cliente	 reclamo
 clínica	 clásico
 teclado	 clima
 mezcla	 cloro
 club	 recluta

Lista cal,cel, cil,col,cul	
 caracol	 calzada
 pincel	 colchoneta
 alguacil	 cultivo
 difícil	 culpa

ACTIVIDAD 4: Trabaja con letras móviles las palabras de mayor dificultad.

ACTIVIDAD 5: Lee una lectura, con signos de interrogación, exclamación y comas, varias veces junto con el profesor, marcando los signos de puntuación.

El campo y Colmillo

Mi abuelo Clemente cultiva acelgas, ▽ col, ▽ pimientos, ▽ cebollas, ▽ berenjenas, ▽ choclo y muchas verduras de hojas. En su hacienda hay un árbol donde cuelga una gran colmena de abejas, ▽ un establo donde hay caballos, ▽ bueyes, ▽ borregos y tiene un perro guardián llamado Colmillo. Colmillo tiene quince años y es conocido por todos, ▽ por ser un gran vigilante. Es grande, ▽ hábil, ▽ dócil, ▽ peludo, ▽ travieso y muy juguetón. Él camina como un caracol y siempre le gusta jugar con los calcetines y las chancletas de mi abuelo. Mi abuelo siempre le pregunta a mi abuela Clara, ▽ ¿Dónde están mis calcetas?, ▽ y mi abuela exclama ¡Colmillo!

(Jimenez, J., 2019)

ACTIVIDAD 6 : Señala las palabras que tienen las sílabas cal, cel, cil, col, cul y rodéala de color azul en la actividad anterior.

ACTIVIDAD 7 : Señala las palabras que tienen el grupo consonántico cl y rodéala de color anaranjado en la actividad 1.

ACTIVIDAD 8: Coloca la figura con la sílaba que le corresponda y escribe el nombre de la figura.

cal _____		cla _____	
cel _____		cle _____	
cil _____		cli _____	
col _____		clo _____	
cul _____		clu _____	

ACTIVIDAD 9: Completa las oraciones con las figuras y coloca las comas.

-En el establo hay
 y .

-El *la* *el*
y la *son animales de cuatro patas.*

ACTIVIDAD 10: Lee una lectura con palabras de ortografía del uso de B-V.

Cleotilde, Clicoclu y Huovo

Cleotilde vive en una cabaña en el bosque. Sus mejores amigos son un búho llamado Clicoclu y un ciervo de nombre Huovo. Los tres son inseparables y muy traviesos. Un día, una víbora picó a Huovo en su patita y Cleotilde tuvo que llevarlo al veterinario. A Clicoclu, como le encanta volar sobre el mar y perseguir a las gaviotas, un día ellas le picotearon el ojo y lo dejaron tuerto. A Cleotilde le encanta cultivar vegetales, por eso ha construido un vivero y en él, hay muchos insectos como escarabajos y avispas. Un día Cleotilde espantó a una avispa y esta le picó en su tobillo. Clicoclu y Huovo, defendieron a Cleotilde de la avispa bélica.

(Jimenez, J., 2019)

ACTIVIDAD 11: Completa las palabras de ortografía del uso de B-V del texto anterior.

Cleotilde, Clicoclu y Huovo

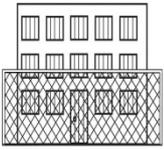
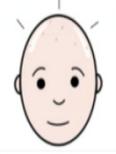
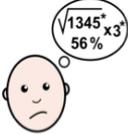
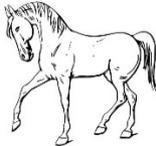
Cleotilde vive en una ca__aña en el __osque. Sus mejores amigos son un __úho llamado Clicoclu y un cier__o de nombre Huovo. Los tres son inseparables y muy tra__iesos. Un día, una __íbora picó a Huovo en su patita y Cleotilde tuvo que llevarlo al __eterinario. A Clicoclu, como le encanta volar sobre el mar y perseguir a las ga__iotas, un día ellas le picotearon el ojo y lo dejaron tuerto. A Cleotilde le encanta cultivar __egetales, por eso ha construido un __i__ero y en él, hay muchos insectos como escara__ajos y a__ispas. Un día Cleotilde espantó a una a__ispa y esta le picó en su to__illo. Clicoclu y Huovo, defendieron a Cleotilde de la a__ispa __élica.

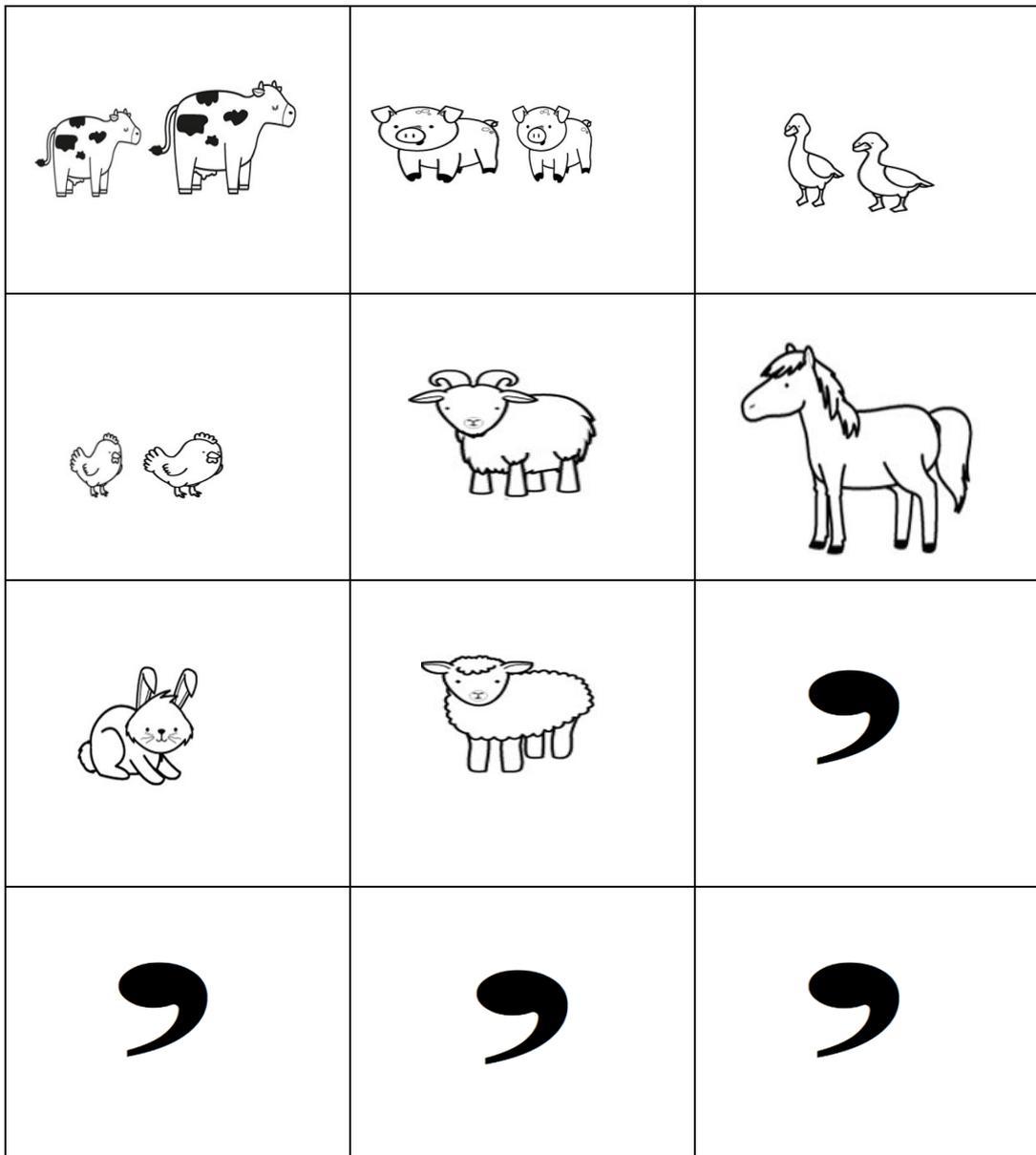
(Jimenez, J., 2019)

ACTIVIDAD 12: Trabaja las palabras que se han completado en la actividad anterior con tarjetas, buscando elementos similares en ellas, luego agrupa según los elementos similares y procede a establecer la regla de formación.

ACTIVIDAD 13: Dictado de palabras de ortografía arbitraria del uso de B-V.

ACTIVIDAD 14: Trabaja con letras móviles las palabras de mayor dificultad, apoyados con las tarjetas.

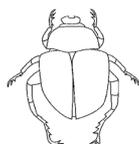




bosque



búho



escarabajo



tobillo



bélica



ciervo



víbora



veterinario



gaviota



vivero



avispa