

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA



ESTUDIO DE CASO DE DOS ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA

AUTORAS:

DEL CASTILLO ICOCHEA LARA

ORCID: 0000-0001-6871-0349

SALAZAR CÁCERES DÉBORAH

ORCID: 0000-0002-7465-9196

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

ASESORA:

Graciela Pilar Zapata Torres

ORCID: 0000-0001-7825-1692

LIMA – PERÚ
2021



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.



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Mg. María Stuva Silva y Mg. Miluska Vega Guevara.

La graduanda doña **LARA DEL CASTILLO ICOCHEA**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado “**ESTUDIO DE CASO DE DOS ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN 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, 05 de mayo del año dos mil veintiuno



Dr. Marino Latorre Ariño
Presidente



Mg. María Stuva Silva
Secretaría



Mg. Miluska Vega Guevara
Miembro



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Mg. María Stuva Silva y Mg. Miluska Vega Guevara.

La graduanda doña **DEBORAH SALAZAR CACERES**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado **“ESTUDIO DE CASO DE DOS ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN 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, 05 de mayo del año dos mil veintiuno



Dr. Marino Latorre Ariño
Presidente



Mg. María Stuva Silva
Secretaría



Mg. Miluska Vega Guevara
Miembro

Dedicatoria

A mi pareja, por su apoyo, su paciencia y cariño. Por haber sido un gran soporte a lo largo de este tiempo, alentándome siempre a continuar y dar lo mejor de mí.

A mi familia que, a pesar de la distancia, siempre estuvieron presentes y preocupados por seguir de cerca mi proceso y darme fuerza para llevarlo a cabo.

Por último, a mi compañera, pues hemos hecho un gran equipo y ha sido un gran sostén en este lindo camino del aprendizaje y el descubrimiento.

Lara del Castillo

A mi familia por su apoyo incondicional y su soporte constante.

A mi pareja por todas las veces que me alentó a seguir, por su comprensión y acompañamiento, ha sido mi sostén en este tiempo.

Finalmente, a mi compañera por el trabajo en equipo, por haber vivido juntas esta gran experiencia. Ha sido un gran apoyo en este recorrido.

Déborah Salazar

Agradecimientos

A nuestra Universidad Marcelino Champagnat Escuela de posgrado, así como a todos los maestros que pasaron por nuestros años de formación, por la motivación, el conocimiento y la colaboración en lograr nuestro desempeño y aprendizaje.

A nuestra asesora Graciela Zapata por su acompañamiento cercano y sus conocimientos.

Al colegio Áleph por permitirnos llevar a cabo este estudio en su centro educativo.

A A.M.W Y P.S.M pues sin nuestros niños, no hubiera sido posible realizar esta investigación.

Las autoras

CONTENIDO

Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Resumen.....	X
Introducción	XII
I. Planteamiento del problema.....	14
1.1 Descripción del problema.....	14
1.2 Descripción del caso.....	16
1.3 Formulación del problema	17
1.3.1 Problema de evaluación.....	17
1.3.2 Problema de intervención.....	19
1.4 Justificación.....	20
1.4.1 Justificación teórica.....	20
1.4.3. Justificación metodológica.....	21
II. Marco teórico	22
2.1 Antecedentes	22
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	22
2.1.2 Antecedentes internacionales	25
2.2 Bases teóricas	28
2.2.1 Dificultad específica del aprendizaje.....	28
2.2.1.1 Definición.....	28
2.2.1.2 Causas.....	30
2.2.2 Lectura.....	30
2.2.2.1 Definición.....	30
2.2.2.2 Procesos de la lectura	31
2.2.2.3 Dificultades en la lectura.....	33
2.2.3 Escritura	34
2.2.3.1 Definición.....	34
2.2.3.2 Procesos de la escritura	34
2.2.3.3 Dificultades en la escritura	38
2.3 Bases teóricas de la evaluación	39

2.4 Bases teóricas de la intervención.....	42
2. 5 Definición de términos básicos	47
III. Objetivos	49
3.1 Objetivos de evaluación	49
3.1.1 Objetivo general	49
3.1.2 Objetivos específicos.....	49
3.1.3 Objetivo general	50
3.1.4 Objetivos específicos.....	50
3.2 Objetivos de intervención.....	51
3.2.2 Objetivos específicos.....	51
3.2.3 Objetivo general	52
3.2.4 Objetivos específicos.....	52
IV. Hipótesis.....	53
4.1 Hipótesis de evaluación.....	53
4.1.1. Hipótesis general	53
4.1.2. Hipótesis específicas	53
4.1.3. Hipótesis general	54
4.1.4. Hipótesis específica.....	54
4.2 Hipótesis de intervención	55
4.2.1 Hipótesis general	55
4.2.2 Hipótesis específicas	55
4.2.3 Hipótesis general	56
4.2.4 Hipótesis específica.....	56
V Método.....	57
5.1 Tipo de investigación.....	57
5.2 Diseño de investigación	57
5.3 Participantes	58
5.4 Instrumentos de evaluación.....	59
5.5 Técnicas de intervención	66
5.6 Procedimiento.....	67
VI. Resultados.....	71
6.1 Del proceso de evaluación.....	71
6.1.1 Antecedentes generales	71

6.1.2 Áreas de evaluación.....	73
6.1.3 Informe de evaluación.....	75
6.2 Del plan de intervención.....	83
6.2.1 Fundamentación.....	83
6.2.2 Desarrollo.....	94
6.2.3 Informe final.....	163
VII. Discusión.....	183
VIII. Conclusiones.....	191
IV. Recomendaciones.....	193
APÉNDICES.....	200
Evaluación psicológica: Caso 1.....	200
APÉNDICE B.....	203
Evaluación psicológica: Caso 2.....	203
APÉNDICE C.....	206
Matriz de consistencia de la evaluación: Caso 1.....	206
APÉNDICE D.....	209
Matriz de consistencia de la evaluación: Caso 2.....	209
APÉNDICE E.....	212
Matriz de consistencia de la intervención: Caso 1.....	212
APÉNDICE F.....	214
Matriz de consistencia de la intervención: Caso 2.....	214
APÉNDICE G.....	216
PROLEC-R: Consistencia interna.....	216
PROLEC-R adaptado: consistencia interna.....	217
APÉNDICE H.....	218
Consentimiento informado.....	218
APÉNDICE I.....	220
Asentimiento informado.....	220

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Cronograma de evaluación caso 1	69
Tabla 2 Cronograma de evaluación caso 2	70
Tabla 3 Áreas y componentes de evaluación caso 1	73
Tabla 4 Áreas y componentes de evaluación caso 2	74
Tabla 5 Perfil de rendimiento en la lectura PROLEC-R caso 1	87
Tabla 6 Perfil de rendimiento en la lectura. Índice de precisión	89
Tabla 7 Perfil de rendimiento en la lectura. Índice de velocidad	89
Tabla 8 Perfil de rendimiento en la escritura. PROESC caso 1	90
Tabla 9 Perfil de rendimiento en la lectura PROLEC- R caso 2	91
Tabla 10 Perfil de rendimiento en la lectura. Índice de precisión	92
Tabla 11 Perfil de rendimiento en la lectura. Índice de velocidad	92
Tabla 12 Perfil de rendimiento en la escritura PROESC caso 2	93
Tabla 13 Plan de intervención caso 1	94
Tabla 14 Plan de intervención caso 2	120
Tabla 15 Resultado de intervención caso 1	164
Tabla 16 Perfil de rendimiento de la lectura PROLEC- R caso 1	166
Tabla 17 Perfil de rendimiento de la lectura. Índice de precisión	167
Tabla 18 Perfil de rendimiento de la lectura. Índice de velocidad	167
Tabla 19 Perfil de rendimiento en la escritura PROESC caso 1	168
Tabla 20 Resultado de intervención caso 2	171
Tabla 21 Perfil de rendimiento en la lectura PROLEC-R caso 2	173
Tabla 22 Perfil de rendimiento de la lectura. Índice de precisión	174
Tabla 23 Perfil de rendimiento de la lectura. Índice de velocidad	174
Tabla 24 Perfil de rendimiento en la escritura PROESC caso 2	175
Tabla 25 Comparación de la lectura pretest y posttest caso 1	177
Tabla 26 Comparación del índice de precisión	178
Tabla 27 Comparación del índice de velocidad	178
Tabla 28 Comparación de la escritura pretest y posttest caso 1	179
Tabla 29 Comparacion de la lectura pretest y posttest caso 2	180

Tabla 30 Comparación del índice de precisión	181
Tabla 31 Comparación del índice de velocidad	181
Tabla 32 Comparación de la escritura pretest y posttest	182

Resumen

El objetivo principal de la presente investigación en referencia a la evaluación fue describir el nivel de dominio en los procesos lectores y procesos de la escritura en dos estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa privada situada en Chorrillos, Lima. Esta investigación corresponde a un estudio de caso de tipo cuantitativo de casos múltiples, contando con el de una estudiante y un estudiante de 10 y 9 años respectivamente. Para poder identificar estos niveles de dominio, los instrumentos utilizados fueron las baterías de evaluación PROLEC-R (lectura) y PROESC (escritura). El objetivo principal fue determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura y de la escritura. Este plan estuvo centrado en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxicos-ortográficos y de composición de la escritura. Se utilizaron técnicas como la instrucción directa, juego, entrenamiento en lectoescritura o auto instrucciones. Como conclusión, se comprobó que el plan de intervención aumentó el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y los léxicos-ortográficos y de composición de la escritura, logrando un mejor desempeño en ambos estudiantes. La implicancia principal de esta investigación fue generar un plan de intervención que pueda utilizarse en casos de características similares.

Palabras clave: dificultad de aprendizaje, lectura, escritura, procesos, plan de intervención.

Abstract

The main objective of the investigation, in regard to the evaluation, was to describe the level of mastery in reading processes and writing processes in two third grade elementary school students of a private educational institution in Chorrillos, Lima. This research corresponds to a quantitative case study of multiple cases. We worked with a 9 and a 10 year-old student. In order to identify these levels of mastery we applied PROLEC-R (reading) and PROESC (writing). The main objective was to determine the effects of the plan of intervention on the level of mastery in the reading and writing processes. This plan was based on the lexical and syntactic processes of reading and lexical-orthographic and writing composition. Techniques such as direct instruction, games, reading and writing training or self-instructions were used. We conclude that the intervention plan increased the level of lexical and syntactic reading processes, as well as the level of lexical-orthographic and writing composition, achieving better performance on both students. The main implications of this investigation were to generate an intervention plan for similar cases.

Keywords: learning difficulties, reading, writing, processes, plan of intervention

Introducción

El aprendizaje es el proceso de adquisición de diferentes conocimientos, habilidades o destrezas. Sin embargo, este proceso no siempre ocurre de manera espontánea y natural, dado que depende de las características individuales de la persona y de su interacción con el medio. Estas características están estrechamente relacionadas con la posible aparición de las dificultades de aprendizaje que, desde hace un tiempo, ocupan un espacio importante en los temas educativos y se vienen estudiando e investigando hace algunas décadas.

Es importante mencionar que las dificultades específicas de aprendizaje inciden sobre los procesos involucrados en la adquisición de la lectura, escritura y cálculo. Es por ello que suelen afectar a los niños y niñas en la etapa escolar, impactando tanto en el desarrollo académico como en el aspecto social de los individuos. A pesar de ello, es difícil concluir un diagnóstico en edades muy tempranas o previas a la lectura y escritura. Por eso, es importante conocerlas, detectarlas y, sobre todo, trabajarlas a tiempo, es decir, realizando una prevención temprana.

Por todo lo mencionado anteriormente, esta investigación se ha centrado en el estudio de las dificultades de aprendizaje de dos niños de tercer grado de primaria de una institución educativa privada, teniendo por objetivo determinar el nivel de dominio que existía en los procesos de lectura y escritura de ambos para después, determinar qué efectos se produjeron a partir de la aplicación de un programa de intervención individualizado. Para ello, se describieron de forma detallada todos los procesos implicados en la lectura (léxicos, sintácticos) y escritura (léxicos-ortográficos y de composición, incluyen los sintácticos).

Para evaluar a los niños se utilizaron pruebas estandarizadas como el PROLEC-R y el PROESC, además de entrevistas personales con las familias. Los resultados permitieron establecer la hipótesis de que el plan de intervención incrementaría el nivel de dominio de las áreas que salieron afectadas y, también, se

diseñó un plan de intervención que contaba con 24 sesiones individualizadas y orientadas a comprobar esta hipótesis en ambos estudiantes.

Durante la investigación se trabajó con una metodología activa, participativa y flexible, adecuada a las necesidades de los estudiantes, y se tuvieron en cuenta estrategias e investigaciones de autores como Cuetos (2001,2009,2010), Galve (2007), Defior, Serrano, Gutierrez (2015),

La importancia de este trabajo reside en el análisis de los resultados de evaluación e intervención y su aporte a la comunidad educativa. Además del valor de contar con dos programas de intervención de validez y confianza comprobados en dos estudiantes que pueden utilizarse como modelos o servir de inspiración para futuras investigaciones.

El trabajo está organizado en diferentes capítulos: En el capítulo I se detalla el planteamiento y la descripción del problema tanto del caso 1 como del caso 2. En el segundo capítulo se puede encontrar el marco teórico de los procesos implicados en la lectura y la escritura. En el capítulo III se plantean los objetivos y en el IV las hipótesis de la investigación en referencia a la evaluación y la intervención. En el quinto capítulo se habla del tipo y diseño de investigación y se describe a ambos participantes, los instrumentos de evaluación, las técnicas de intervención y el procedimiento. En el capítulo VI se encuentran los resultados de evaluación e intervención y el plan de intervención; en el VII se presenta el análisis de estos resultados, en el VIII las conclusiones y en el IX, las recomendaciones. El capítulo X se encarga de mostrar las referencias bibliográficas utilizadas para realizar esta investigación.

Por último, a lo largo de la investigación nos referiremos con las iniciales A.M.W a la estudiante del caso 1 mientras que con las iniciales P.S.M estaremos haciendo referencia al estudiante del caso 2.

I. Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

En la actualidad, los niveles de comprensión lectora se encuentran por debajo de lo esperado según las mediciones nacionales e internacionales realizadas por el Ministerio de Educación (Minedu) a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y la evaluación internacional Programme for International Student Assessment (PISA).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el análisis de los resultados realizado tras la revisión de la prueba PISA del 2015, hace evidente que los estudiantes que se encuentran en los últimos años de la educación básica no alcanzaron el nivel elemental descrito en dicha prueba. Específicamente, en la competencia lectora, un 54 % se encuentra por debajo de lo mínimo establecido y solo el 27 % logra las competencias esenciales.

Por otro lado, según el informe de la Oficina de Medición de la calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación (2017), se observó que las personas que tuvieron acceso a una educación inicial obtuvieron mejores resultados sobre las que no accedieron a ella de manera oportuna, esto se manifiesta en la competencia lectora donde los estudiantes que asistieron a la escuela en el nivel inicial mostraron un mejor nivel sobre los que no lo hicieron.

Según Minedu (2015), en el área de la lectura evaluada a través de la prueba ECE, el 53% de los estudiantes de segundo grado se encuentran entre el nivel de inicio y proceso, en tanto el 65% de los estudiantes del mismo grado están en este mismo nivel en las habilidades matemáticas.

Diferentes investigaciones en el ámbito internacional señalan que existe reciprocidad entre la comprensión lectora y el rendimiento académico. Así por ejemplo el estudio de Balaguer y Vidal (2014), señala que existe relación entre la lectura y el impacto que produce en el área matemática por la dificultad en decodificación de enunciados de los problemas matemáticos. Es por ello la

importancia de la enseñanza de estrategias que desarrollen habilidades lectoras desde la educación inicial.

En ese sentido Pascual-Gómez y Carril-Martínez (2017) realizaron un estudio acerca de la relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento en la educación primaria, concluyendo que existe vinculación entre el nivel académico en diversas áreas curriculares y la comprensión lectora; así mismo, se menciona que un óptimo desenvolvimiento en esta área no asegura un buen desempeño ortográfico.

En esta misma línea, Riffo, Reyes, Novoa, Véliz de Voz y Castro Yáñez (2014) realizaron una investigación en la que se demuestra la relación entre la competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. En este sentido, se halló que los estudiantes con un menor banco de palabras consiguen resultados poco alentadores relacionados con la comprensión lectora. Con ello se demuestra que el desarrollo léxico representa un factor determinante para el buen rendimiento en la lectura.

En el ámbito nacional Chaud (2016), en el estudio de la comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en estudiantes de primer año de secundaria, estableció una relación significativa al analizar ambos factores en dos escuelas en el distrito de Santiago de Surco. Esta investigación se llevó a cabo en centros educativos estatales y no estatales, evidenciando que en el primer tipo de institución existe un mejor rendimiento en la lectura comprensiva.

Según el informe de Minedu (2015), el nivel de la comprensión lectora en el distrito de Chorrillos, lo ubica al 36.5 % de su población en el nivel proceso en cuanto al desarrollo de comprensión de textos y al 35.8 % en ese mismo nivel en el área de matemática. Esto demuestra la necesidad de implementar estrategias para el desarrollo de estas habilidades.

Ante esta situación se hace necesario el diseño de un programa de intervención que permita trabajar problemas de lectura y escritura basado en la teoría de Cuetos (2001,2009, 2010) , que aborda los problemas de aprendizaje desde

un enfoque cognitivo a partir de la evaluación de los procesos cognitivos y de definir las áreas a intervenir.

1.2 Descripción del caso

Caso 1

Se refiere una estudiante de 9 años, que inicia su escolaridad en Santiago de Chile y se integra a una escuela socio constructivista en Lima a mediados de primer grado; actualmente cursa el tercer grado de primaria en esta institución educativa privada. Según la información obtenida se observa dificultad en la escritura y no presenta interés por la lectura.

La maestra refiere también que presenta dificultades al momento de leer, pues no logra hacerlo de manera fluida y le cuesta reconocer algunos fonemas. Además, su escritura es lenta y presenta varios errores en la ortografía arbitraria y reglada. Se cansa cuando escribe por un tiempo continuado y tiende a apoyar su cabeza sobre el brazo izquierdo. En el caso de dictado, pide que se repita en varias ocasiones y pregunta bastante en busca del refuerzo.

A nivel cognitivo la estudiante alcanza un Cociente Intelectual (CIT) de 102 (ver Apéndice A).

Caso 2

Se trata de un estudiante de 8 años y 9 meses, nacido en La Coruña, España. Se mudó a Lima cuando tenía 3 años incorporándose a la escuela en el nivel “kinder”. Estudia en una institución privada y se encuentra cursando tercer grado de primaria. Teniendo en cuenta la información obtenida, se observaron dificultades en el área de escritura y lectura.

La maestra refiere que suele trabajar contento en el colegio, pero que se bloquea al momento de leer y evita las tareas que tengan que ver con esta actividad.

Además, nos comenta que le cuesta mucho poner mayúscula o punto en sus oraciones y que debe revisar muchas veces sus producciones con apoyo, para poder presentarlas sin errores.

A nivel cognitivo el estudiante alcanza un Cociente Intelectual (CIT) de 101 (ver Apéndice B).

1.3 Formulación del problema

1.3.1 Problema de evaluación

Caso 1

Problema general

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

Problemas específicos

¿Qué nivel de dominio de los procesos perceptivos de la lectura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos semánticos de la lectura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos léxico ortográfico de la escritura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

Caso 2

Problema general 1

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

Problemas específicos

¿Qué nivel de dominio de los procesos perceptivos de la lectura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos semánticos de la lectura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos léxico ortográfico de la escritura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

¿Qué nivel de dominio de los procesos de composición existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

1.3.2 Problema de intervención

Caso 1

Problema general

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

Problemas específicos

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada?

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada?

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre los niveles de dominio de los procesos léxicos ortográficos de la escritura en una estudiante de una institución educativa privada?

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre los niveles de dominio de los procesos de composición de la escritura en una estudiante de una institución educativa privada?

Caso 2

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 tercer grado de primaria de una institución educativa privada?

Problemas específicos

¿Qué efectos produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada?

¿Qué efectos produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada?

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre los niveles de dominio de los procesos léxicos ortográficos de la escritura en un estudiante de una institución educativa privada?

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre los niveles de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de una institución educativa privada?

1.4 Justificación

1.4.1 Justificación teórica

La investigación tiene relevancia teórica, pues aporta conocimiento acerca de las manifestaciones cognitivas y los procesos mentales que se producen durante el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes que presentan alguna señal de dificultades de aprendizaje. Asimismo, se presenta información sobre las dificultades más frecuentes en escritura y lectura que presentan los estudiantes de primaria y los procedimientos utilizados para intervenir en la ruta fonológica o visual de la lectura y escritura.

Esta información teórica presentada incrementa los conocimientos científicos *per se*, y podrá ser empleada en la discusión científica en investigaciones relacionadas con los problemas aprendizaje.

1.4.2. Justificación práctica

La importancia práctica de la investigación radica en que proporciona diversas estrategias fundamentadas en la instrucción directa, juego, entrenamiento en lectoescritura o auto instrucciones mencionadas en las teorías de Cuetos (2001,2009,2010), Defior et al. (2015) y Galve (2001) con el fin de mejorar los niveles de dominio de los procesos implicados en la lectura y escritura de ambos casos, así como en niños que presenten dificultades en estas áreas. Estos programas de intervención podrán ser utilizados por los docentes y equipo psicopedagógico para intervenir en casos similares a los planteados o prevenir futuras dificultades del mismo tipo. Servirá de apoyo para el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías ya existentes, dado que contribuye al progreso del campo de las dificultades de aprendizaje.

1.4.3. Justificación metodológica

El programa fue estructurado siguiendo una secuencia metodológica acorde a la edad y características de los niños, que podrá ser empleado para la estructuración de diferentes programas de intervención destinados a mejorar dificultades en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, así como los procesos léxicos-ortográficos y de composición de la escritura (incluyendo los sintácticos). Esta secuencia se basó en la participación activa del estudiante en sus procesos de aprendizaje, utilizando la metacognición como estrategia fundamental para afianzarlos y reflexionar sobre cómo están aprendiendo (Soriano, 2014).

En ambos programas se utilizaron elementos tecnológicos como herramientas de interés de los estudiantes, tales como recursos interactivos, juegos o material audiovisual con el fin de trabajar las diversas estrategias utilizadas durante la intervención.

II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

Para la presente investigación se consultaron las bases de datos EBSCO, Proquets, ERIC, Dialnet, Redalyc y Scielo. También, se consultaron los buscadores especializados, Alicia y Renati relacionados con el tema de investigación. Además, se revisaron diferentes repositorios de tesis como los de la Universidad Marcelino Champagnat y Pontificia Universidad Católica del Perú. El periodo de búsqueda de información comprende desde 2014 al 2018.

2.1.1 Antecedentes nacionales

Ortiz y Contreras (2018) realizaron un estudio de caso de dos estudiantes de sexto grado con dificultades en los procesos perceptivos y sintácticos de la lectura y léxico ortográfico de la escritura; el estudio tuvo como objetivo describir manifestaciones cognitivas de dificultad en los procesos de aprendizaje y comprobar los efectos del programa de intervención en los procesos perceptivo y sintáctico de la lectura y léxico ortográfico de la escritura. Este estudio fue de tipo cuantitativo en diseño de caso múltiple, en la cual participaron dos estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública de Villa María del Triunfo. Los instrumentos que se utilizaron fueron la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC –R, Pruebas de Evaluación de Las Competencias de la Comprensión Lectora (ECLE 2), Evaluación de los Procesos de Escritura PROESC, Pruebas de Rendimiento Ortográfico (PRO 2), y la prueba para la Evaluación de la Competencia Matemática (EVAMAT 5). Los resultados evidenciaron que el plan de intervención incrementó, en el primer caso, los procesos perceptivos y sintácticos de la lectura, en el segundo caso se incrementó el dominio de la conciencia léxica y en ambos casos se mejoró la automatización de la ortografía arbitraria de la escritura.

Alomia y Orihuela (2017) realizaron una investigación cuantitativa específicamente de tipo experimental cronológico acerca del diseño de estudio de dos casos de niños de 8 años con dificultad de aprendizaje en habilidades lectoras y prelectoras en un niño de 8 años y 5 meses de segundo grado de un colegio privado en el Callao y otro de 8 años y 6 meses que se encuentra en tercer grado de una IE pública. Es estudio tuvo como objetivo comprobar las habilidades cognitivas en las habilidades correspondientes a la lectura, es decir, en las habilidades prelectoras como conciencia fonológica y memoria verbal, así como también, los procesos perceptivos, léxicos y semánticos. Los instrumentos utilizados fueron la Batería de Evaluación de los procesos lectores revisada (PROLEC-R), test de vocabulario PEABODY, Evaluación de la Comprensión Lectora (ECLE-1), Test de Habilidades Prelectoras (THP) y el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM). Los resultados evidenciaron que luego de la intervención centrada en identificación de rimas, fonemas, sílabas y letras, lectura de palabras, pseudopalabras y textos cortos, mejoró el nivel de dominio de las habilidades prelectoras, así como también de los procesos atendidos en la lectura.

Mejía y Loaiza (2017) realizaron un estudio de casos de dos estudiantes del tercer grado de educación primaria, con dificultades en los procesos lectores, en instituciones educativas privadas de Santiago de Surco Lima. La investigación fue estudio de caso cuantitativo de tipo experimental, con un diseño de múltiples casos. Los instrumentos que se utilizaron para medir fueron la batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R), la batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) y la Prueba para la Evaluación de la Competencia Matemática EVAMAT. Tras observar los resultados, se comprendió que existe un bajo nivel de dominio de los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos en estudiantes de tercer grado con dificultades de aprendizaje en el proceso lector. Como conclusión, se comprobó que una adecuada intervención centrada en el reconocimiento de fonemas, separación, unión y lectura adecuada de sílabas, lectura de palabras y pseudopalabras, escritura de oraciones de complejidad creciente y

reconocimiento de signos de puntuación, incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso lector.

Saldarriaga (2017) realizó un estudio de caso único acerca de los procesos implicados en la lectura y escritura en una estudiante de cuarto grado de educación primaria de una institución educativa privada. El estudio tuvo como objetivo 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 fue el de múltiples casos. Como instrumentos se utilizó 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). Como resultado de la intervención, se halló que la estimulación de las rutas visual y fonológica facilitan la recuperación de los procesos que se encontraron alterados.

Cannock y Suárez (2014) realizaron un estudio acerca los procesos de la lectura relacionados con la conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y segundo grado. El estudio tuvo como objetivo establecer la relación entre conciencia fonológica y procesos léxicos. También, el estudio fue de tipo correlacional, longitudinal y diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 36 estudiantes provenientes de una escuela estatal de Lima Metropolitana. El estudio se llevó a cabo en dos etapas la primera a los 5 años y la siguiente en segundo grado. Los instrumentos utilizados fueron la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico – PECO y los subtest de Procesos Léxicos de la batería de Evaluación de los Procesos Lectores revisada (PROLEC-R). Los resultados muestran que no se evidencia relación significativa entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura, sin embargo, se halló relación entre la tarea de identificación silábica y lectura de palabras en los índices de velocidad y habilidad lectora, así como también con el índice de habilidad lectora de pseudopalabras.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Cuetos, Molina, Suárez-Coalla y Llenderozas (2017) trabajaron en un estudio acerca de la validación de un test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura en Oviedo, España. El objetivo general de este estudio fue validar un test elaborado con tareas lingüísticas relacionadas con la lectura, con el que se pretendía detectar posibles dificultades antes de iniciar el aprendizaje de la lectura. El diseño es de tipo experimental. Se aplicó la prueba a 298 niños prelectores. Tras tres años, cuando se encontraban en segundo de primaria, fueron evaluados 190 de esos niños con dos tareas de lectura, una de palabras reales y otra de pseudopalabras. Estas tareas se compusieron de una lista de 30 palabras escritas en letra Gabriola, tamaño 24, agrupadas en 10 filas con 3 palabras por fila y otra lista con el mismo formato de 30 pseudopalabras. De cada niño se recogieron datos de precisión, eficiencia y velocidad lectora. El resultado ofreció una correlación altamente significativa, medida mediante el coeficiente de correlación de Pearson, entre las puntuaciones en el test de detección temprana y las puntuaciones en la prueba de lectura. Además, la mitad de los niños que habían sido clasificados como niños de riesgo por haber obtenido bajas puntuaciones en ese test, presentaban serios problemas de lectura.

Ferrada y Outón (2016) llevaron a cabo un estudio acerca de la eficacia de un programa de fluidez lectora con escolares disléxicos, el cual tuvo lugar en Santiago de Compostela, España. El objetivo de este estudio se centró en comprobar la validez de un programa de intervención para mejorar la fluidez lectora de escolares disléxicos mediante la estrategia del teatro de lectores, que consistía en leer repetidamente un texto. Para ello, se utilizó una combinación del diseño pre-experimental pretest posttest-multigrupo y del estudio de casos múltiple de corte cualitativo. El estudio contó con una muestra de 11 alumnos disléxicos de tercer y cuarto grado de primaria de instituciones públicas y concertadas. La fluidez

(exactitud, automatización y prosodia) fue evaluada a través de la lectura de textos teatrales, la prueba Fundar y una escala de apreciación de la prosodia. Los resultados mostraron que los participantes mejoraron significativamente en automatización y prosodia, pero no tanto en exactitud lectora y las mejoras se podían apreciar, también, en textos descriptivo-informativos no leídos previamente.

Cartagena y Muñetón (2016) realizaron un estudio acerca de la relación entre las dificultades de la lectura y las dificultades de la escritura en niños entre 8 y 10 años. El estudio que se llevó a cabo en Medellín (Colombia) tenía como principal objetivo identificar si alumnos de tercer grado utilizaban procesos similares en la lectura y escritura. El diseño fue de tipo análisis multivariado. La muestra estuvo conformada por 23 niños de ambos sexos de los cuales 11 no presentaban dificultades en la lectura (SDL) y 12 si las presentaban (CDL). Los niños que fueron parte de este estudio provenían de centros escolares públicos y privados de zonas urbanas de Medellín. Como instrumentos utilizaron Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria PROLECR, Factor «g» de Cattell, Tarea de dígitos WISC-IV y Test de Atención d2. Entre los principales resultados se halló que el grupo CDL presenta mayores latencias, invierte más tiempo en la escritura que el grupo SDL, así como también cometen más errores a pesar el input auditivo y visual. Por lo tanto, los niños que evidencian dificultades en la lectura tienen a manifestar dificultades en la escritura, por ello se concluyó que a nivel evolutivo ambos procesos están asociados.

Castellón, Cassiani y Díaz (2015) realizaron un estudio sobre una propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje en Colombia. El objetivo principal fue diseñar un planteamiento didáctico fundamentado en estrategias metacognitivas con el fin de incrementar la comprensión lectora en ambientes virtuales de aprendizaje. El diseño utilizado en este estudio fue de tipo cuasiexperimental con un grupo de control y otro experimental. La muestra se centró en 187 estudiantes de sexto grado de educación primaria. Los instrumentos aplicados fueron las Pruebas Saber Lenguaje 2013 ICFES, la Lista de 23 chequeo, el Cuestionario pre test y el

Cuestionario post test. Los principales resultados mostraron diferencias significativas entre ambos grupos en las variables estudiadas.

Villalonga, Padilla y Burin (2014) realizaron un estudio sobre las relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. El estudio que se llevó a cabo en Argentina tenía como principal objetivo estudiar las relaciones entre las habilidades de la comprensión lectora y estudiar las habilidades de decodificación y del conocimiento léxico semántico. El diseño es de tipo correlacional. La muestra estuvo conformada por 94 niños del nivel primaria de 8 a 10 años de edad. Se utilizó la sub prueba de identificación de letras y de procesos Léxicos de la batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC, la adaptación del Subtest de vocabulario de la escala de inteligencia de Wechsler, Tareas de inferencia de Cain y Oakhill. Entre los resultados se halló correlación moderada a altas y significativas entre las habilidades de lectura, siendo el vocabulario un componente básico para las habilidades de mayor nivel de inferencia.

Tras el análisis de los antecedentes, se aprecia que las investigaciones recientes relacionadas con dificultades de aprendizaje y factores que influyen en ellas concluyen que existe evidencia de la mejora en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y los procesos léxicos ortográficos de la escritura luego de una intervención que atiende las necesidades específicas en casos de estudio.

Para los propósitos de la presente investigación es importante resaltar que, tras la revisión y análisis de los antecedentes, se observa que existen evidencias claras de la relación entre la lectura y la escritura y cómo las dificultades en la primera de estas áreas suelen impactar directamente en el área escrita. Este hecho es de gran relevancia para la investigación realizada en esta tesis, pues los casos que se van a intervenir presentan dificultades en ambas áreas. Además, a nivel nacional, los programas diseñados en base al modelo cognitivo de Cuetos (2009,2010), en estudiantes con dificultades de aprendizaje en alguno de los procesos de la lectura o escritura, han demostrado que, tras un periodo de

intervención personalizado, mejoraba el rendimiento en ambas áreas. Es por ello que, para la presente investigación, se decide utilizar el modelo cognitivo de este autor, pues presenta mayores evidencias empíricas.

A su vez, en el panorama internacional, las investigaciones realizadas sobre la detección temprana de las dificultades de aprendizaje muestran que existe una alta relación entre las dificultades que se presentan en los grados más bajos y la existencia de una dificultad cuando se llega al final de segundo grado, donde debería estar terminando el desarrollo del proceso de la lectoescritura. Estos estudios son importantes para la presente investigación, pues se trabaja con niños que han sido detectados con dificultades una vez terminado este proceso.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Dificultad específica del aprendizaje

2.2.1.1 Definición

Es a partir de los años sesenta y setenta donde se considera los problemas de aprendizaje como una condición diagnóstica y diferenciada.

Según García y González (2001) en 1968 se asumió la propuesta de Kirk por el Comité Consultivo Nacional sobre niños con Handicaps (NACHC) de los Estados Unidos que expone que los niños con dificultades de aprendizaje presentan un déficit en áreas de comprensión, expresión oral o escrita y que, además, se manifiestan de diversas formas como trastornos de la lectura, escritura o cálculo entre otros. Asimismo, se incluyen otras condiciones como lesión cerebral, dislexia, afasia evolutiva etc. Finalmente, se excluye el retraso mental, disfunción visual o auditivo, aspectos emocionales o ambientales como factores primarios de las dificultades de aprendizaje.

Esto fue considerado para otorgar una definición con los siguientes aspectos:

- a) **Déficit de los procesos psicológicos básicos:** Considera que de darse un trastorno de aprendizaje este sería la causa de un déficit en la percepción, atención o memoria lo que afectaría la práctica lingüística o motora.
- b) **Origen neurológico:** Se considera que los déficits de los procesos psicológicos básicos son déficit de tipo neurológico disfunciones demostrables o no del Sistema Nervioso Central.
- c) **Déficit lingüístico:** Uno de los componentes clave y en el que se hace especial énfasis en la dificultad de aprendizaje es la presencia de un déficit lingüístico ya sea en la comprensión o expresión.
- d) **Déficit académico:** Las alteraciones del aprendizaje escolar como la lectura y escritura constituyen indicadores fundamentales sin embargo se afirma que estos son manifestaciones o síntomas que se encontrarían en los procesos neuropsicológicos básicos.
- e) **Criterio de exclusión:** Se descartan los problemas de aprendizaje derivados de discapacidades motoras, visuales o auditivas, retraso mental o trastorno emocional (García & González, 2001).

Defior, Serrano y Gutiérrez (2015) sugieren algunas características para definir las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA). Entre ellas mencionan el bajo nivel académico de manera persistente, la adecuada pedagogía y la ausencia de desórdenes emocionales, dificultad sensorial o neurológica.

El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales edición 5 (DSM-V) define los trastornos específicos del aprendizaje como un trastorno de origen biológico y al respecto refiere los siguientes criterios diagnósticos:

- a) Persistencia de alguno de los síntomas por 6 meses a pesar de la intervención (lectura poco precisa, dificultad en la comprensión, dificultad ortográfica, dificultades en el cálculo, etc.).
- b) En relación a sus aptitudes académicas se encuentra por debajo de la edad cronológica o el grado académico.
- c) Las dificultades de aprendizaje incrementan según la demanda escolar.

- d) Las dificultades de aprendizaje no se deben a discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos no atendidos previamente.

2.2.1.2 Causas

Defior et al. (2015) han sugerido algunos factores para explicar las DEA:

- a) **Factores genéticos:** Existen estudios que intentan demostrar que las dificultades específicas como la dislexia o discalculia podrían ser hereditarias.
- b) **Factores cerebrales:** Investigaciones de orden biológico que se centran en las diferencias de la función y estructura del cerebro y en comparaciones entre personas con DEA y otras que no las padecen.
- c) **Factores cognitivos:** Investigaciones que buscan una explicación cognitiva entre los procesos del aprendizaje, es decir, déficit en el procesamiento fonológico con respecto a las habilidades lectoras o cantidades y concepto de número en cuanto a las habilidades matemáticas, y otras investigaciones mencionan la existencia de déficit cognitivo común presente en todas las DEA
- d) **Factores ambientales:** Se ha investigado el efecto de la clase/maestro y el impacto que ejerce en el aprendizaje. Junto a ello se han estudiado factores relacionados con la dinámica del aula, variedad de materiales, método de enseñanza, entre otros.

2.2.2 Lectura

2.2.2.1 Definición

Leer es una actividad compleja y cuyo aprendizaje requiere de un largo proceso. Desde que somos pequeños estamos expuestos a la lectura de manera indirecta, en los carteles de la calle o en los productos que consumimos, hasta que, en un

momento, esta se vuelve automática, la mayoría de las veces ocurre sin darnos cuenta (Cuetos, 2010).

Pero leer es un proceso que consiste en descifrar el sonido de los códigos escritos y darle sentido con el objetivo de comprender el mensaje. Para ello, es importante conocer el significado de las palabras y esto último se logra tras un periodo de mucha dedicación. Además, es importante tener en cuenta que, en este aprendizaje, están implicadas un buen número de operaciones mentales. El estudio de estas operaciones ha sido objeto de interés desde tiempos memorables, sin embargo, tras el avance de la tecnología entre los años cincuenta y sesenta y tras encontrar diferentes maneras de investigar la mente humana, se pudo comprender que la lectura, estaba compuesta por diferentes procesos que podían ser separables y tenían, cada uno de ellos, una función específica (Cuetos, 2010).

2.2.2.2 Procesos de la lectura

Los procesos que intervienen en la lectura tienen por objetivo cumplir cada uno de los pasos de los que esta actividad se nutre. Es por ello que se comenzaría por un análisis visual del escrito que se nos pone delante, continuaría con la decodificación de los símbolos y se terminaría al integrar todo el mensaje en nuestro conocimiento (Cuetos, 2010).

Procesos perceptivos

Estos procesos, son los encargados de recoger la información a través del análisis visual. Tras ello, pasa a la memoria icónica durante un corto tiempo y aquella información con mayor importancia es analizada en la memoria a corto plazo. Además, es aquí donde se discrimina y reconoce la unidad lingüística.

Procesos léxicos

Este proceso es uno de los más relevantes en el aprendizaje de la lectura, pues hace referencia a la decodificación de las palabras, es decir, a su reconocimiento y tras

ello, al acceso a su significado pues finalmente es el objetivo principal de este aprendizaje.

Según Cuetos (2010), este reconocimiento está sujeto a distintas características de las palabras. Entre estas, destacan algunas como la lexicalidad, que hace referencia al hecho de ser una palabra real, pues como sostiene el autor, se reconocen más rápido que las palabras inventadas; la frecuencia, pues son más fáciles de conocer las palabras que más vemos. Otro factor importante en este proceso sería la edad a la que adquirimos una palabra, pues es posible que reconozcamos mejor aquellas que aprendimos antes. En este mismo camino, la regularidad, imaginabilidad y longitud de las palabras ayudan al reconocimiento.

A través de esto, varios modelos de reconocimiento de palabras han sido puestos a pruebas y aquellos que no pudieron comprobar que estas variables entraban en el proceso, tuvieron que actualizarse o quedaron descartados.

Es por ese motivo que el modelo de doble ruta o modelo dual, gana protagonismo explicando que existen dos vías para que se de este reconocimiento. La ruta léxica o visual, que se encarga de acceder a la representación que tenemos almacenada en nuestra memoria, creando una especie de almacén léxico para después acceder al significado a través del almacén semántico. Y, por otro lado, la ruta subléxica o fonológica es la encargada de transformar cada símbolo gráfico en un sonido para después acceder a la lectura de la palabra.

Procesos sintácticos

Hasta ahora, los anteriores procesos se encargaban de unidades más pequeñas como la letra o la palabra, sin embargo, no podemos encontrar información en estas unidades de manera aislada, por lo que los procesos sintácticos asumen el papel de comprender, a través de claves sintácticas, la integración de estas en unidades mayores como pueden ser las frases u oraciones. Estas claves nos hablan de las posibles combinaciones y relaciones que se pueden dar entre las palabras y de cómo determina el lector las estructuras de las frases u oraciones que encuentra (Cuetos, 2001).

Procesos semánticos

Una vez comprendida la estructura de la oración, el último paso para comprender el significado de aquello que se está leyendo se encuentra en este proceso. Es aquí donde se extrae la información y se integra en el conocimiento. De esta manera, cuando este conocimiento forma parte de la memoria podríamos decir que se concluye el proceso de la comprensión y con ello de la lectura (Cuetos, 2001).

2.2.2.3 Dificultades en la lectura

Tras haber analizado cómo es el proceso de la lectura en situación normal, podemos entrar a examinar las posibles dificultades que pueden darse a lo largo de su aprendizaje.

Como se explicaba anteriormente, la lectura tiene diferentes procesos que funcionan de forma independiente. Por lo tanto, las dificultades en la lectura pueden presentarse en cualquiera de estos procesos, siendo más común que lo hagan en los procesos léxicos.

En los procesos perceptivos podrían existir dificultades al momento de identificar algunas letras o reconocer aquellas con trazos similares como, por ejemplo, la “p” y “q” o “b” y “d”.

Fijándonos en los procesos léxicos, podrían existir complicaciones al momento de reconocer las palabras y poder leerlas. Es importante mencionar aquí el concepto de dislexia. Por dislexia se entiende una dificultad específica de este proceso. Al igual que en la escritura, podemos encontrar dislexia adquirida, producida por alguna lesión cerebral y donde la persona pierde habilidades para leer, aun habiéndolo logrado anteriormente y dislexia evolutiva, donde se sitúan aquellas personas que sin razón aparente, presentan complicaciones en el aprendizaje de este proceso lector.

Estas personas estarían contando con un coeficiente intelectual en la norma, es decir, no existiría una dificultad a nivel de inteligencia y estarían expuestas a una instrucción convencional.

Según el DSM-V, la dislexia es un término alternativo usado para referirse a un patrón de lectura con dificultades caracterizadas por problemas para el

reconocimiento preciso o fluido de palabras, pobre decodificación lectora y pobres actitudes para el deletreo.

Si el déficit se encuentra en los procesos sintácticos, entenderíamos que el sujeto tiene dificultades para relacionar las palabras entre sí o para distinguir las adecuadas estructuras sintácticas.

En el caso de la que la persona tenga dificultades a nivel de comprensión lectora, se podría entender que el proceso semántico es el que se vio afectado. En estos casos, aparecen complicaciones al momento de distinguir las ideas principales o secundarias de un texto y de integrar la estructura de este a sus conocimientos, pudiendo no comprender aquello que se está leyendo (Cuetos, 2001).

2.2.3 Escritura

2.2.3.1 Definición

La escritura es una acción que nos permite fijar mensajes o palabras en soportes que perdurarán en el tiempo. Así como en la lectura se hablaba de descifrar mensajes, en este caso, la escritura se encarga de cifrarlos y darles sentido para poder transmitirlos. Es como un código secreto que encripta los sonidos de las sílabas o palabras de un idioma. Para descifrar este código secreto, es importante llevar a cabo un proceso de aprendizaje.

La escritura es un aprendizaje complejo y está compuesta por diferentes procesos que tienen funciones diferentes y específicas pero que se complementan (Cuetos, 2009).

2.2.3.2 Procesos de la escritura

Cuando hablamos de escritura podemos encontrar dos tipos. Por un lado, se encuentra la escritura reproductiva, donde se sitúa el dictado, la copia y la escritura

mecánica. Este tipo de escritura requiere de menos procesos. Por otro lado, se encuentra la escritura productiva que implica procesos similares a los de la lectura y hace referencia a la composición escrita. En esta última, se encontrarían desde la conversión de una idea de nuestro cerebro en una palabra u oración con sentido, hasta la forma que se le da a la letra a través de la ejecución motriz (Cuetos, 1991).

Procesos de planificación-composición

Estos se consideran los procesos de mayor complejidad cognitiva de la escritura porque toda composición escrita comienza por la planificación de conceptos o ideas que se encuentran en el pensamiento de una forma abstracta. Además, requieren de más tiempo y se componen a su vez de subprocesos. El primero de ellos hace referencia a la planificación, es decir, a cómo organizar aquello sobre lo que se quiere escribir. En la siguiente fase se selecciona el contenido más importante y se organiza y escribe de manera coherente. Por último, se establecen diferentes criterios para realizar la revisión y comprobar que el escrito se adecuaba a lo esperado. Estos procesos no necesariamente siguen un orden estricto, pues en ocasiones funcionan de manera simultánea y se encuentran en continua interacción.(Cuetos, 2009)

Procesos sintácticos

Una vez decidido lo que se va a decir, se construyen las estructuras gramaticales que nos indican cómo expresar un mensaje, pero no las palabras que se utilizarán. Es importante conocer el tipo de oración en función al aspecto gramatical y el orden de las palabras que servirán como nexos. Los procesos sintácticos se encargan de darle estructura y sentido a unidades mayores como la oración que ayudarán a expresar los pensamientos con orden.

Procesos léxico - ortográfico

Son los encargados de escribir las palabras en función a aquello que queremos expresar. Al igual que en la lectura, existen dos rutas para la escritura. Por un lado, se encuentra la ruta indirecta o fonológica encargada de la conversión fonema-grafema, es decir, de convertir los sonidos de las palabras en signos gráficos. A través de esta ruta, podemos escribir muchas palabras en nuestro idioma castellano.

Sin embargo, por otro lado, para escribirlas de manera correcta, en muchas ocasiones requerimos de la ruta directa o visual, pues esta se encarga de recuperar palabras de nuestro almacén léxico. La aplicamos por ejemplo en aquellos casos que requieren de una ortografía visual o arbitraria como, por ejemplo, cuando escribimos jirafa en vez de “girafa”.

Procesos motores

Estos procesos hacen referencia a los movimientos que deben realizarse para representar una palabra sobre un papel o soporte. Dentro de ellos, se encuentran el tipo de letra, es decir, la forma concreta que se le va a dar a cada alógrafo y los patrones caligráficos o memoria de los movimientos necesarios para realizarlos. Esto supone una tarea perceptivo-motora muy compleja, pues presume una secuencia de movimientos coordinados en un momento concreto. En resumen, se recuperan los grafemas que forman la palabra, después, se eligen varios alógrafos posibles para estos grafemas y, finalmente, se obtiene una grafía determinada al intentar representarlos. (Cuetos,2009)

Como se mencionó al inicio de este apartado, la escritura también puede ser reproductiva, es decir, al dictado o a la copia. Escribir al dictado consiste en transformar sonidos que una persona emite en forma de palabras, en signos gráficos, es decir, convertir la palabra hablada en escrita.

La ruta más usada para la escritura al dictado, comienza con el análisis de los sonidos, lo que permite identificar los fonemas que le corresponden a cada palabra. Una vez logrado, pasamos a reconocer las palabras representadas en el léxico auditivo y es aquí donde se activa la palabra correspondiente a esos sonidos. En este momento, aún no se logra acceder al significado, pero si se puede saber de qué palabra se trata y si es o no desconocida. El significado de cada palabra se encuentra en el sistema semántico. Tras ello, se activa la forma ortográfica recuperada del léxico ortográfico y se deposita en el almacén grafémico donde se dará lugar a los procesos motores. Esta ruta nos permite entender la palabra escrita (sistema semántico) y escribirla correctamente (léxico- ortográfico).

Esta ruta es la más utilizada en este tipo de escritura, sin embargo, cuando se intenta escribir palabras poco conocidas o incluso pseudopalabras, el camino es diferente, pues no participa el sistema semántico, ya que no se accede a un significado, ni el almacén léxico, pues se desconoce la palabra. En estos casos, la ruta seguida comenzaría al igual que la anterior, analizando los sonidos para después, mediante el mecanismo de conversión de lo acústico en lo fonológico, recuperar la pronunciación de esos sonidos. Como lo que se espera es escribir esos sonidos, el mecanismo de conversión fonema-grafema se encargará de transformarlos en letras. Al utilizar esta ruta, nos aseguramos la escritura, pero es habitual encontrar errores ortográficos en aquellas letras que tienen la misma pronunciación como por ejemplo v/b, ll/y o g/j.

Por otro lado, se encuentra la escritura a la copia que consiste en escribir palabras que el sujeto puede estar viendo ya escritas en un soporte. Es por ello, que en este tipo de escritura está implicada la lectura, pues el sujeto lee para después reproducir. Al igual que en el dictado, hay diferentes rutas que implican distintos procesos.

Puesto que lo habitual es entender lo que se está copiando, la ruta más usada es aquella que implica al sistema semántico. Esta ruta comienza con el análisis visual que identifica las letras que forman una palabra. Al reconocer estas letras, se activa la palabra en el léxico visual o almacén utilizado en la lectura donde se puede acceder a la representación visual de una palabra. Esta representación activa el significado en el sistema semántico y este, a su vez, activa el léxico ortográfico para buscar la representación ortográfica de las palabras depositadas en el almacén grafémico, donde se inician los procesos motores.

Otra ruta alternativa, muy usada por los niños más pequeños, es la fonológica. En este caso, una vez realizado el análisis visual, comienza la conversión grafema a fonema que transforma las letras en sonidos y las ubica en el almacén de pronunciación. Situados aquí, comienza la conversión inversa, es decir, de fonema a grafema, convirtiendo esos sonidos en letras. Como ocurría en el

dictado, en esta vía suelen aparecer mayores errores de ortografía en aquellas letras que tienen los mismos sonidos, pero diferentes grafemas como la v/b, g/j o ll/y. (Cuetos, 1991)

2.2.3.3 Dificultades en la escritura

Las dificultades de escritura reciben el nombre de disgrafías. Estas pueden ser adquiridas o evolutivas. En el primer caso, se dan como consecuencia de una lesión cerebral por la que se pierde en parte o completa, la capacidad de escribir. En el segundo, se encuentran las personas que, sin motivo aparente, presentan complicaciones para aprender a escribir.

Centrándonos en las disgrafías evolutivas, se puede hablar de una dificultad en la escritura según el DSM-V, cuando el rendimiento de esta área se sitúa por debajo de lo esperado para la edad cronológica del niño, teniendo en cuenta que se encuentra en una escolaridad apropiada y que cuenta con un coeficiente intelectual en la norma. Además, el manual añade como criterio importante, el hecho de haber pasado por un espacio de intervención durante al menos 6 meses. En este tipo de disgrafía, los errores se producen por un mal funcionamiento de alguno de los procesos implicados en la escritura. Sin embargo, son las dificultades en los procesos léxicos ortográficos, las más comunes de encontrar, aunque también, se pueden dar en las estructuras sintácticas, en los procesos de composición del mensaje o en los procesos motores.

Dentro de los procesos léxicos, pueden aparecer dificultades al momento de utilizar las rutas de acceso a la palabra, ya sea la ortográfica o la fonológica. Esto quiere decir, que habrá personas que puedan cometer mayores errores en la escritura de pseudopalabras (palabras inventadas) y ser considerados disgráficos fonológicos. Mientras que, por otro lado, habrá personas cuyas dificultades se encuentren en la ortografía más visual o reglada. A estos últimos, les llamaremos disgráficos superficiales.

A nivel motor, pueden aparecer dificultades en la forma o tamaño de la letra, inclinación, presión o prensión del útil escritor o espaciamiento entre palabras, entre otros (Cuetos, 1991).

Según Fiuza y Fernández (2014) se presentan las siguientes características en las disgrafías:

Errores primarios:

- Letra grande producido por la forma de coger el lápiz o por movimientos atípicos
- Letra de forma irreconocible
- Letras inclinadas
- Letras apiñadas o espaciadas
- Trazos exagerados
- Enlaces de letras atípicas.

Errores secundarios:

- Postura incorrecta
- Dificultades en la prensión y presión de lápiz
- Velocidad lenta para escribir.

Tipos de disgrafía:

- De tipo disléxico, son errores relacionados con omisiones, uniones indebidas de letras o palabras.
- De tipo motriz, relacionado con errores de forma y trazo de las letras.

2.3 Bases teóricas de la evaluación

Según García y Gonzales (2001), desde el enfoque cognitivo la evaluación toma en cuenta los tres elementos básicos que son parte de esta teoría: el sujeto, la tarea y el

entorno. Reducir la evaluación a solo uno de estos criterios es inadmisibles según este enfoque, debido a que las características que el estudiante podría derivar del entorno educativo o familiar, por ello es imprescindible conocer el contexto en el que se desarrolla.

El objetivo de la evaluación es identificar los procesos cognitivos y metacognitivos en distintas tareas académicas y con ello conocer el perfil de las habilidades y potencialidades de procesamiento de la persona evaluada. Se considera importante diferenciar los siguientes procesos al evaluar el procesamiento que se realiza de una tarea:

- Generales, se encuentran en casi todas las tareas que ejerzan una demanda cognitiva.
- Específicos de dominio, algunos procesos son requisitos para algunas tareas en particular como, por ejemplo: la lectura.
- Específicos de tareas, procesos necesarios para algunos subtipos de tareas cognitivas específicas como, por ejemplo, la lectura de pseudopalabras.

Según Palomino, Campos, Olivos, Zecenarro y González (2009), la evaluación de los problemas de aprendizaje consiste en la aplicación de instrumentos validados y confiables que permitan medir las áreas que presentan déficits. La evaluación pedagógica preliminar evalúa las nociones espaciales, temporales y corporales, actividad motriz, lectura, escritura y cálculo. Bajo esta mira es fundamental la obtención de información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, para ello se solicitan datos sobre la historia clínica, es decir antecedentes personales y familiares, detección de la aparición de las dificultades, historia de su desarrollo, actividades cotidianas e intereses y también es necesaria la exploración psicológica para determinar sus procesos cognitivos, motivación y autoestima.

En este sentido, el objetivo de la evaluación de la lectura es establecer qué procesos se encuentran afectados y cuáles se han desarrollado de manera adecuada, así como también busca determinar dónde se hallan las dificultades. Para ello, en la

evaluación se realizan pruebas de capacidades cognitivas y se considera la información general recogida previamente (Stuva, 2018).

Las baterías de evaluación de la lectura se aplican usualmente de manera individual lo que podría llegar a ser una limitación debido a que se restringe su uso en el ámbito escolar.

Según Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007), la evaluación de la lectura específicamente en el proceso léxico está basada en la selección de palabras, algunas de alta frecuencia de uso y otras de bajo uso. Las palabras son diversas también en cuanto a su longitud (2 y 3 sílabas). Del mismo modo, se considera la lectura de palabras inventadas debido a que los mecanismos de la lectura de dichas palabras podrían ser distintos a los de la lectura de palabras más comunes.

En los procesos gramaticales, se evalúa la capacidad para realizar el procesamiento sintáctico de oraciones que contienen estructuras gramaticales diferentes. Para ello se seleccionan una serie de oraciones donde cada una de ellas está acompañada por 4 imágenes. La tarea consiste en identificar la imagen que corresponde a la estructura gramatical presentada.

En este mismo proceso se evalúa la prosodia a través de la lectura de frases en voz alta. Los textos contienen signos de puntuación como puntos, comas, signos de interrogación, etc.

En cuanto a los procesos semánticos, se evalúa la comprensión de oraciones de manera oral. El objetivo es comprobar la capacidad de extraer el significado realizando órdenes o consignas del evaluador. En este mismo proceso, se evalúa la comprensión lectora cuya intención es conocer sobre la capacidad de extraer el mensaje y relacionarlo con sus conocimientos al responder preguntas referentes a al texto.

En referencia a la evaluación de la escritura, según Defior et al. (2015), ésta obtuvo poca atención durante un periodo prolongado de tiempo, sin embargo, últimamente esto está cambiando y se hace evidente con el uso de nuevas pruebas. En ocasiones se podría optar por evaluar la escritura a través de test no

estandarizados con el fin de observar habilidades grafomotrices u otras específicas como el uso de tildes o el dictado.

La evaluación de la escritura podría tener dos objetivos: Evaluar la reproducción, es decir, la transformación de información en una representación gráfica o la producción que se refiere a la transformación de lo que se imagina o piensa en signos gráficos (Stuva, 2018 como se citó en Cuetos 2009).

Según Cuetos, Ramos y Ruano (2004), la evaluación de la escritura consta del dictado de sílabas que representan las principales estructuras silábicas. Además, se realiza el dictado de palabras formadas por algunas que contienen ortografía arbitraria y otras de ortografía reglada. Asimismo, se evalúa la escritura de pseudopalabras que están alineadas a reglas ortográficas.

Para finalizar, se solicita que se escriba una redacción y una historia donde el tema puede ser elegido o sugerido. En esta tarea se tiene en cuenta el uso de puntuación, la planificación, coherencia, extensión etc.

2.4 Bases teóricas de la intervención

Según García y González (2001), desde el enfoque cognitivo, el objetivo de la intervención es la mejora de los procesos y estrategias cognitivas de aquellos que se encuentren afectados o, potenciar los que presenten mejores condiciones. Algunos modelos para esta línea de trabajo son los siguientes:

Los programas de modificación cognitiva: Intentan modificar la capacidad cognoscitiva a través de la enseñanza de estrategias de obtención, creación, almacenamiento, razonamiento y resolución de problemas.

Son cinco los pasos a seguir según la intervención de modificación cognitiva:

1. La revisión y análisis de las dificultades para establecer las estrategias adecuadas. Es decir, observar las dificultades más recurrentes y obstáculos probables.

2. Planeamiento de tareas que posean grados de dificultad. Esto derivará en un programa de entrenamiento sistemático.
3. Elaboración de un sistema de motivación. Se trata de la creación de actividades que inviten a la persona a asumir el reto.
4. Desarrollo de un sistema de interacción verbal y así conseguir que el alumno genere estrategias de auto-monitoreo interno.
5. Se establecen las condiciones de tiempo, espacio y agrupamiento del proceso de intervención, para ello se tiene en cuenta si se realizará a una sola persona o a un grupo de máximo 20.

Modelo para la enseñanza de estrategias:

Tiene como objetivo que los alumnos con dificultades logren interiorizar las estrategias y puedan generalizarse a tareas convencionales de enseñanza y aprendizaje. Se ha logrado sintetizar este modelo en 6 fases:

1. Fase de introducción a la tarea: se establece el objetivo.
2. Fase de mediación: se analizan las estrategias de solución de manera verbal.
3. Fase de práctica: trabajo individual con el material establecido.
4. Fase de corrección: análisis de fallas y dificultades.
5. Fase de resumen: concientización de estrategias relevantes.
6. Fase de generalización: contextualizar lo adquirido en otras tareas.

Según Palomino et al. (2009), la intervención tiene como objetivo ayudar al estudiante a superar las dificultades que presenta en cuanto al aprendizaje. Lo dividen en cuatro fases, las cuales, en los dos primeros casos, poseen también sus subdivisiones:

- a) Elección de la estrategia pertinente:
 - Estrategias simples
 - Estrategias múltiples

- b) Elección de metodología para el tratamiento:
 - Grado de libertad (directivo, semidirectivo, no directivo)
 - Modalidad de las reuniones (individual, en grupo, autoaplicable, mixta)
 - Elección de técnicas
 - Plan de tratamiento
- c) Concreción de las técnicas y medios auxiliares.
- d) El control del tratamiento.

A través del plan de intervención de la lectura, se abordan los procesos y la comprensión lectora con el objetivo de mejorar el repertorio léxico, la fluidez, la creación e identificación de textos y las inferencias.

En cuanto al abordaje del repertorio léxico, es importante mencionar que este debe ser presentado dentro de un contexto y a su vez practicado de manera constante a través de varios ensayos. En este mismo sentido, al referirnos a la fluidez lectora es la lectura repetitiva una de las técnicas para la mejora este aspecto junto con la comprensión de textos (Defior et al., 2015).

Por otro lado, para la realización correcta de inferencias se recomienda el uso de escritos con información explícita, tales como imágenes que permitan conectar frases o párrafos del texto.

Según Cuetos et al., (2007) para el desarrollo de la vía sub-léxica o fonológica, se deben desarrollar cuatro capacidades: capacidad para segmentar las palabras en sus letras, capacidad para aislar fonemas, capacidad para emparejar letras y sonidos, capacidad para ensamblar fonemas aislados.

- Segmentación de las palabras escritas: Para la recuperación de esta capacidad, se hace evidente la forma de la letra y cómo al unirse forman una palabra, a la vez que se demuestra cómo las palabras se componen de letras. Se recomienda el uso de letras móviles, debido a que su manipulación

permite el juego entre ellas, por ejemplo, si se cambia la letra p en la palabra “pesa” por la m se convierte en “mesa”. Se requiere especial cuidado con los grafemas compuestos por dos letras (ch, qu, ll, rr)

- Segmentación de palabras habladas: Para la recuperación de esta capacidad se sugiere el desarrollo de la conciencia fonológica con la segmentación de frases en palabras, palabras en sílabas, rimas y finalmente en fonemas. Ejercicios como omisión y adición de sílabas, omisión y adición de fonemas son recomendadas para el desarrollo de estas capacidades.
- Conversión de letras en sonidos: debido a la arbitrariedad del sonido de las letras, se trata de uno de los procesos más complejos, por ello se sugiere recurrir a ayuda que facilite la asociación de la forma con el sonido.
- Ensamblaje de los sonidos: Al asociar las letras con el sonido correspondiente, se obtiene como resultado la palabra. Se considera importante ejercitar la unión de sonidos en la palabra global. Resulta eficaz hacer énfasis en los sonidos de una palabra para que estos sean unidos (mmm/oooo/nnnnn/oooo/ forma /mono/)

Al desarrollar estas habilidades el niño tiene las herramientas necesarias para leer, sin embargo, es necesario automatizarlas para garantizar su velocidad y comprensión.

En cuanto al desarrollo de la vía léxica o visual, la mejor manera de ejercitarla es a través de la lectura, debido a que cuantas más palabras decodifique de manera acertada y en varias ocasiones, mayor será el número de representaciones léxicas que obtiene. Es importante considerar los intereses del niño para conseguir su interés por la lectura.

De la misma manera que el caso de la conversión grafema-fonema, es esencial incidir en la velocidad, ya que son indispensables tanto la precisión como el tiempo que utiliza para leer.

Asimismo, en cuanto a la intervención de los procesos sintácticos, se requiere tener atención en las estructuras gramaticales y los signos de puntuación. Para este fin, se sugieren actividades de relación de imágenes y oraciones de diversas estructuras gramaticales, especialmente en las que se presente mayor dificultad.

En este mismo proceso, los signos de puntuación tienen un rol imprescindible para la comprensión. Si bien el significado de cada signo puede ser conocido, es necesaria la automatización de su uso. Para ello se sugiere ayuda visual, hacer evidente su presencia y poco a poco lograr una lectura fluida de manera natural.

Por otro lado, el desarrollo léxico ortográfico suele ser un proceso de largo aliento y que requiere de experiencia y práctica; es la lectura una herramienta que favorece la adquisición de este factor. Es por eso por lo que la motivación lectora resulta fundamental. Otra estrategia es el uso de listas de palabras de uso frecuente y no muy numerosas.

Para la recuperación de este proceso se deben establecer relaciones entre sonidos y letras, algunas de ellas suelen resultar algo más complejas (g, c, x, j, k, etc.).

El abordaje de la ortografía reglada es uno de los más comunes debido a que algunos sonidos se pueden representar con más de una letra lo que representa una escritura correcta fonológicamente, mas no en su ortografía. Para desarrollar este componente el método más recomendado es que el niño deduzca la regla ortográfica de cierto grupo de palabras que se le presenten y de esta forma, reforzar también la memoria visual.

En el proceso sintáctico, se abordan las estructuras gramaticales, ya que las palabras por sí solas no contienen un mensaje. En ocasiones las dificultades en este aspecto están relacionadas con la expresión oral de los estudiantes. Como parte de la intervención se debe tomar conciencia que las palabras funcionales pueden cambiar el significado del mensaje.

A ello se suman las dificultades en cuanto a los signos de puntuación. Para trabajarlos se sugiere la enseñanza explícita del uso adecuado de los elementos

(punto, coma, signos de interrogación y de exclamación) y el uso exagerado y visual de estos hasta que poco a poco este recurso no sea requerido debido a automatización de este proceso.

Sobre el proceso de composición, se sugiere enseñar a componer historias de manera guiada y explícita. El alumno debe conocer las estructuras que definen un texto. Es posible ayudar en este proceso con preguntas que faciliten la composición y organización del cuento: ¿Dónde ocurrió?, ¿cuándo?, ¿quién es el personaje principal? etc. Es importante valorar la coherencia, calidad de la grafía, así como el esquema narrativo, características que en otros tiempos no eran tomado en cuenta.

En suma, el presente trabajo se enmarca en el modelo teórico de Cuetos (2002), ya que, a partir de lo revisado, este enfoque cuenta con investigaciones empíricas y resultados que evidencian una mejora en los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos de la lectura y los procesos motores, léxicos ortográficos, sintácticos y de composición de la escritura luego del diseño y ejecución del plan de intervención. En relación con lo señalado, este modelo se ajusta a las necesidades de los casos de la presente investigación.

2. 5 Definición de términos básicos

- **Lectura:** Proceso que se desarrolla a partir de operaciones de bajo nivel (procesos perceptivo y léxico) siendo estas ejecutadas de manera automática, y las de alto nivel (procesos sintáctico y semántico) que requieren de mayor demanda atencional (Cuetos, 2010).
- **Proceso perceptivo de la lectura:** Proceso indispensable para la lectura de un texto. Tiene como base operaciones secuenciales como los movimientos sacádicos, análisis visual, reconocimiento de grafemas, reconocimiento total o global de la palabra (Cuetos, 2010).

- Procesamiento léxico: Proceso de la lectura que abarca la precisión y la velocidad para denominar la fonología, la ortografía de palabras y su significado (Defior et al., 2015).
- Procesamiento sintáctico: Proceso de la lectura que agrupa las palabras, encuentra relaciones entre ellas y organiza los componentes de manera jerárquica (Cannok, 2018).
- Proceso semántico: Es la habilidad de interpretación literal e inferencial de una lectura, construcción mental del mismo (Defior et al., 2015).
- Escritura: Proceso cognitivo complejo que requiere de una enseñanza sistemática y específica que se prolonga por algunos años. Actividad por la cual manifestamos emociones, ideas etc. (Defior et al., 2015, Cuetos 2009).
- Proceso de planificación-composición: Proceso encargado de decidir que se va a escribir, forma y contenido para poder hacerlo con coherencia. (Cuetos, 2009)
- Procesamiento léxico ortográfico: Proceso de la escritura que consta de dos rutas: léxica y fonológica, cuyo objetivo en la recuperación ortográfica ya sea de la reglada o arbitraria (Vidal & Manjón, 2000).
- Proceso sintáctico de la escritura: Proceso que otorga estructura y sentido a las frases u oraciones. Es indispensable el reconocimiento de la gramática y el orden adecuado de las palabras (Cuetos, 2009).
- Procesamiento motor: Proceso encargado de realizar los movimientos para dar lugar a los signos grafémicos, los cuales serán una descripción abstracta de una secuencia de letras para constituir una palabra.(Cuetos, 2009)
- Dificultades de aprendizaje: “Término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemática” (Defior et al., 2015).

III. Objetivos

3.1 Objetivos de evaluación

Caso 1

3.1.1 Objetivo general

Describir el nivel de dominio en los procesos lectores y procesos de la escritura en una estudiante de tercer grado de primaria una institución educativa privada.

3.1.2 Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de dominio de los procesos perceptivos de la lectura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
2. Identificar el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada
3. Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada
4. Identificar el nivel de dominio de los procesos semánticos de la lectura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
5. Identificar el nivel de dominio de los procesos léxicos ortográficos de la escritura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
6. Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.

7. Identificar el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.

Caso 2

3.1.3 Objetivo general

Describir el nivel de dominio en los procesos lectores y procesos de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria una institución educativa privada.

3.1.4 Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de dominio de los procesos preceptivos de la lectura que existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
2. Identificar el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura que existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
3. Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
4. Identificar el nivel de dominio de los procesos semánticos de la lectura que existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
5. Identificar el nivel de dominio de los procesos léxicos ortográficos de la escritura que existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
6. Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura que existe en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.

7. Identificar el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura que existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.

3.2 Objetivos de intervención

Caso 1

3.2.1 Objetivo general

Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura y escritura de una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.

3.2.2 Objetivos específicos

1. Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura de una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
2. Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura de una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
3. Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxico ortográficos de la escritura de una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
4. Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura de una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.

Caso 2

3.2.3 Objetivo general

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

3.2.4 Objetivos específicos

1. Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
2. Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
3. Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxico-ortográficos de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
4. Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos de composición de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.

IV. Hipótesis

4.1 Hipótesis de evaluación

Caso 1

4.1.1. Hipótesis general

Existe un bajo nivel en los procesos de la lectura y escritura en una estudiante con dificultades de aprendizaje que cursa el tercer grado de primaria en una institución educativa privada.

4.1.2. Hipótesis específicas

1. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos de la lectura en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
2. Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
3. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
4. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
5. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos ortográficos de la escritura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
6. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la escritura en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
7. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de composición de la escritura en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.

Caso 2

4.1.3. Hipótesis general

Existe un bajo nivel en el dominio de los procesos de la lectura y escritura en un estudiante con dificultades de aprendizaje que cursa el tercer grado de primaria en una institución educativa privada.

4.1.4. Hipótesis específica

1. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos de la lectura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
2. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
3. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
4. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
5. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos ortográficos de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
6. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
7. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de composición de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.

4.2 Hipótesis de intervención

Caso 1

4.2.1 Hipótesis general

El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos de la lectura y de la escritura en una estudiante de tercer grado de primaria en una institución educativa privada.

4.2.2 Hipótesis específicas

1. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
2. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
3. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos léxicos ortográficos de la escritura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
4. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.

Caso 2

4.2.3 Hipótesis general

El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos de la lectura y de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria en una institución educativa privada.

4.2.4 Hipótesis específica

1. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
2. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
3. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos léxicos ortográficos de la escritura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
4. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.

(Ver matriz de consistencia Apéndice C).

V Método

5.1 Tipo de investigación

La presente investigación corresponde a un estudio de caso de tipo cuantitativo, pues utiliza diversas herramientas como las pruebas estandarizadas, observación estructurada o indicadores medibles (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Según indica Kazdín (2001), los estudios de caso son de tipo experimental pues se cuenta con una variable independiente que es el programa de intervención diseñado por las investigadoras y que busca producir efectos sobre variables dependientes que son la lectura y escritura. Además, este estudio es cronológico, pues se desarrolla a lo largo de un periodo específico de tiempo, teniendo en cuenta una evaluación inicial y un periodo de intervención. Durante este periodo, se analizará la evolución del sujeto de estudio y, tras terminarlo, se podrán evaluar los resultados obtenidos en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, así como también en los procesos léxicos ortográficos y de composición (incluye los sintácticos) de la escritura.

Finalmente, la presente es una investigación aplicada, pues su énfasis se encuentra en la búsqueda de la resolución práctica de los problemas y su interés se centra en la aplicación y consecuencias prácticas de los conocimientos que se han obtenido (Bisquerra, 1989).

5.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación es experimental pues se busca establecer el efecto de un programa de intervención, variante independiente, basado en el modelo cognitivo conductual sobre los problemas específicos de aprendizaje, variable dependiente. Para ello se controlan los efectos de las posibles interacciones con otros elementos que pudieran alterar los resultados previstos (Montero y León, 2002).

Así pues, el presente estudio se enmarca dentro de los diseños de caso único sin reversión A-B, se denomina así porque bajo este diseño se cuentan con dos fases: la fase A, en la cual no hay tratamiento, se realiza una evaluación para determinar la “línea base”, y la fase B, en la que se administrará el programa de intervención (León & Montero, 2007).

Además, esta investigación se desarrolla dentro de un diseño experimental de caso único de tipo intrasujeto, pues pretende conocer el efecto de un programa de intervención sobre dos participantes (Ato, López & Benavente, 2013).

5.3 Participantes

Caso 1:

Se trata de una estudiante de 9 años y 2 meses que reside en Santiago de Surco, cuyos padres poseen un grado de instrucción superior. La niña se encuentra terminando el tercer grado de primaria en una institución educativa (IE) privada, dicha institución que pertenece a un nivel sociocultural alto aplica una metodología socio constructivista y se encuentra ubicada en Chorrillos.

Los criterios de inclusión para tener en cuenta este caso como posible estudiante con dificultades específicas de aprendizaje son: la existencia de dificultades en el área de lectura y escritura, además de que el nivel cognitivo se encontraba dentro del promedio. Como criterios de exclusión, por otro lado, se tuvo en cuenta que no existían dificultades sensoriales o un nivel cognitivo por debajo del promedio.

Caso 2

Se refiere a un estudiante 8 años y 9 meses que reside en San Isidro, cuyos padres poseen un grado de instrucción superior, contando con maestrías en ambos casos. El niño se encuentra terminando el tercer grado de primaria en una institución educativa (IE) privada, dicha institución que pertenece a un nivel sociocultural alto, aplica una metodología socio constructivista y se encuentra ubicada en Chorrillos.

Los criterios de inclusión para tener en cuenta este caso como posible estudiante con dificultades específicas de aprendizaje es la existencia de dificultades en el área de lectura y escritura, además de que el nivel cognitivo se encontraba dentro del promedio. Como criterios de exclusión, por otro lado, se tuvo en cuenta que no existían dificultades sensoriales o un nivel cognitivo por debajo del promedio.

5.4 Instrumentos de evaluación

En ambos casos los instrumentos utilizados fueron: PROLEC-R y PROESC.

5.4.1 Evaluación de los Procesos Lector PROLEC-R

Los autores de esta batería de evaluación son Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007). Esta prueba fue publicada en España. Su aplicación se lleva a cabo de manera individual, teniendo por objetivo evaluar los procesos lectores a través de 9 índices principales (nombre de letras, igual diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos puntuación, comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral) 10 índices secundarios (relacionados con precisión, velocidad y habilidad lectora) y 5 índices de habilidad normal, en un tiempo de 20 minutos en los grados más altos de primaria (5to y 6to) y de 40 minutos en los grados iniciales (1ero a 4to). Para tipificar esta prueba, se utilizó una muestra de 920 sujetos de ambos sexos, que se encontraban cursando de 1º a 6º año de educación primaria, tanto en colegios públicos, como concertados y privados en distinta proporción. Estos alumnos procedían de residencias urbanas y rurales y provenían de 9 escuelas españolas diferentes.

a) Propiedades de la versión original

Evidencia de validez

Para obtener las evidencias de validez del PROLEC, Cuetos et al. (2007) realizaron dos procedimientos. El primero de ellos evaluó la estructura interna de la prueba a partir de un análisis factorial confirmatorio en el que se encuentran cuatro factores cuyos índices de ajuste son parcialmente adecuados ($GFI=.97$; $AJFI=.93$; $RMSEA=.07$).

Las evidencias de validez basadas en la relación con otras variables se obtuvieron a partir de la correlación con el test de vocabulario con imágenes Peabody. Adicionalmente, se realizaron correlaciones parciales entre las subdimensiones del instrumento, obteniendo coeficientes de correlación de nivel moderado (Cuetos et al., 2007).

Para la validez de criterio, se tuvo en cuenta la opinión de los profesores respecto al rendimiento de los alumnos, de acuerdo a diferentes niveles de lectura. Las correlaciones halladas fueron significativas al nivel $p < 0,001$. En referencia a la validez de constructo, se calcularon las correlaciones entre los índices principales y secundarios. Las correlaciones entre los índices principales (NL-CR) son de tipo medio-alto, a excepción de estructuras gramaticales.

Asimismo, las correlaciones entre índices principales y los índices de velocidad son mayores que las presentadas con los índices de precisión en todos los casos, excepto en los índices de procesos semánticos y EG. Las correlaciones entre los índices de velocidad son altos o muy altos, lo que indica que, si un niño tiene buen desempeño en un tipo de tareas, suele presentar una ejecución similar en el resto. Esto es debido, principalmente a la incorporación de la variable tiempo para el cálculo de las puntuaciones.

Finalmente, la validez factorial se obtuvo analizando las 4 variables relacionadas entre sí, pues estas representan los procesos cognitivos (identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y semánticos). Estas dimensiones explicaron el acierto en sus correspondientes tareas, dando como resultado un ajuste medio-alto, por ello, se confirma que el modelo teórico respalda a este instrumento, lo cual facilita la identificación de la conducta lectora del sujeto (Cuetos, 2007).

Evidencias de fiabilidad

Las evidencias de fiabilidad se obtuvieron por el método de consistencia interna y se obtuvo coeficiente alfa igual a .79, mientras que para las sub-dimensiones, dicho coeficiente oscila .49 a .74. Adicionalmente, se analizó la fiabilidad del instrumento mediante el modelo Rash de un parámetro, cuyos resultados, permiten concluir que la prueba es adecuada para detectar y localizar las dificultades existentes en los procesos de los participantes (Cuetos et al., 2007).

b. Propiedades de la versión adaptada Lima-Perú

La adaptación de la prueba de evaluación PROLEC-R fue realizada por Cayhualla, Chilón y Espiritu, (2011).

Evidencias de validez

Para obtener la validez de criterio se correlacionaron las puntuaciones en el PROLEC- R adaptado con la apreciación de los profesores. Para ello, 55 alumnos fueron clasificados por sus profesores según 8 niveles. Se encontraron correlaciones estadísticas significativas para las dimensiones NL, LP, LS, CT y CR. Asimismo, se relacionaron las dimensiones del PROLEC con el test de vocabulario en imágenes (PPVT), arrojando que las dos pruebas evalúan aspectos diferentes pero relacionados del lenguaje alcanzando mayores correlaciones con los procesos semánticos, sintácticos y léxicos. Los resultados, en casi la totalidad de casos, evidencian correlaciones significativas al 0.01 y 0.05. Por tanto, el PROLEC- R adaptado muestra tener validez predictiva.

Para la validez de contenido, se realizaron cambios en el vocabulario e imágenes de la prueba original. Se les presentó a un grupo de siete jueces expertos, quienes dieron su opinión sobre las modificaciones realizadas. El valor de la *V* de Aiken nos cuenta que, según los jueces, arroja un valor *V* de Aiken que oscila entre .83 a 1. Por lo que el PROLEC-R adaptado tiene validez de contenido, esto se refiere a que sus ítems evidencian el constructo de los procesos lectores.

Finalmente, las evidencias de validez basadas en la estructura interna se obtuvieron a través de un análisis factorial confirmatorio, en donde se aprecia que las variables observadas explican la presencia de las variables latentes, las cuales son congruentes con la propuesta original de la prueba. Sin embargo, no se encuentra en el documento los índices de ajuste del modelo presentado.

Evidencias de fiabilidad

A continuación, se presentan los resultados de los coeficientes de confiabilidad del PROLEC- R adaptado, realizados con el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach. Los coeficientes alfa fueron elevados para la prueba total (0,98) y comprensión de oraciones (0,91); el coeficiente más bajo es comprensión oral (0,61). Estos valores son sutilmente más elevados a los hallados en la versión española, con excepción de comprensión oral (en España alcanzó 0,67). En general, los resultados muestran que la prueba es fiable y que, debido a la consistencia interna, tiene sentido la suma de sus reactivos para lograr los subtotales y total.

Normas de interpretación de la prueba PROLEC-R adaptado

Índices principales:

Se establece la existencia de dificultades en alguno de los procesos y si éstas son leves o severas. Para ello, se requiere buscar la categoría normativa que le corresponde al valor numérico de cada Índice Principal (PD).

Se tuvieron en cuenta las mismas categorías que en la versión original del PROLEC- R. Se establece que un niño o niña no presenta dificultades cuando su resultado es superior al punto de corte equivalente a la media normativa menos una desviación típica. Igualmente, se asume que el niño presenta una dificultad leve o severa cuando sus resultados están entre 1 y 2 desviaciones por debajo de la media o más de 2 desviaciones, alejado de la media, respectivamente.

Índices secundarios:

Partiendo de la información de los índices principales, se puede ahondar en su composición a través de los datos de los índices secundarios y conocer los niveles de precisión y de velocidad con los que el sujeto ha respondido a algunas pruebas.

Índices de habilidad normal:

Luego de localizar los procesos en los que se evidencia o no dificultades, el siguiente nivel de análisis ayuda precisar algo más en la interpretación. Usualmente la mayoría de los casos el diagnóstico derivado de las pruebas será el de la normalidad.

Dentro de esta categoría, los participantes pueden obtener un nivel bajo, medio o alto. Esta variedad es el derivado de los índices de habilidad lectora normal, los cuales pueden calcularse para los dos procesos de identificación de letras, los dos procesos léxicos y para los signos de puntuación en el nivel de los procesos sintácticos.

Precisión:

En los índices de precisión se puede llegar a uno de los siguientes diagnósticos:

N: Normal ¿?: Dudas D: Dificultad leve DD: Dificultad severa

Se ha incluido una categoría adicional (Dudas: ¿?) para los procesos que se sitúan entre la normalidad y la dificultad.

Velocidad:

Dentro de los índices de velocidad se puede clasificar al participante en las siguientes categorías:

ML: muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido

Evaluación de los Procesos de la Escritura PROESC

Para medir los procesos relacionados con la escritura, se utilizó la batería de evaluación de los procesos de la escritura (PROESC), cuyos autores son Cuetos, Ramos y Ruano (2004) realizada en España.

Esta prueba está ideada para pasarse desde 3er grado de primaria hasta el final de la secundaria, ya sea de manera individual o colectiva, por un periodo de entre 40 ó 50 minutos con el objetivo de evaluar algunos de los procesos implicados en la escritura (procesos léxicos, sintácticos o de composición) y detectar en caso de que existan, errores.

Es importante señalar que esta batería se compone de seis pruebas. En la primera de ellas, se pretende que la persona escriba diferentes sílabas con estructuras variadas al dictado. Tras ello, aparecen el dictado de dos listas de 25 palabras y una de pseudopalabras que contienen ortografía arbitraria y reglada. Una vez pasadas las palabras, aparece una lista de 6 frases con 8 oraciones para dictar, que contienen algunas interrogativas, exclamativas, nombres propios y palabras acentuadas. Por último, las dos pruebas finales, son de escritura espontánea a través de un cuento inventado y una redacción sobre un animal.

Esta prueba se calificará atendiendo únicamente a los aciertos que se hayan dado durante su realización.

Evidencia de validez

La validez indica el grado en el que se mide lo que se quiere medir. Existen diferentes tipos de validez.

Para la validez de criterio, se utilizó como criterio externo la valoración de los maestros. Para ello, se les pidió a los profesores que evaluaran a sus alumnos con una escala del 0 al 10 teniendo en cuenta sus capacidades escritoras. Se obtuvieron un total de 839 valoraciones que presentaron diferencias dependiendo del año del que se hablaba. En general, la prueba cuenta con una buena validez de criterio si se considera la opinión del maestro, pues la correlación es bastante alta.

Para conocer la validez factorial, se sometió el conjunto de variables a análisis de componentes principales. Tras este análisis, se demuestra que casi todos los valores superan los límites de significatividad (significativo = 0,30, muy significativo = 0,50). Se observa que los componentes están formados por variables centradas en la escritura de palabras y pseudopalabras, la capacidad para transcribir sonidos de un lenguaje oral y la habilidad de usar los signos de puntuación y, por último, la destreza para producir textos. Es por ello que se evidencia que la batería posee una adecuada validez factorial, ya que la estructura derivada del análisis es coherente con su propósito y concepción (Comrey, 1985 citado en Cuetos et al., 2004, p.23).

Evidencia de fiabilidad en la consistencia interna

Un instrumento es fiable cuando aquello que se mide se encuentra libre de errores. Para calcular esto, se utilizó el coeficiente Alfa, el cual, indica la consistencia interna del test. El PROESC obtuvo un valor de .82 en el coeficiente alfa, por lo que se entiende que presenta una adecuada consistencia interna.

Propiedades de la versión adaptada Lima-Perú

La adaptación de la prueba de evaluación PROESC fue realizada por Cayhualla y Mendoza (2012). Las propiedades psicométricas para la versión adaptada señalan que el instrumento presenta elementos de validez y de fiabilidad basadas en la consistencia interna. Para medir este indicador se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach en cual fluctúa entre .619 y .889, valores que van desde moderados a altos, según DeVellis (1991).

Las evidencias de validez para la versión adaptada se obtuvieron a través de un análisis factorial exploratorio, el cual identifica la presencia de tres factores que explican el 69.76% de la varianza total. Además, las saturaciones presentan valores adecuados y la estructura interna del instrumento es congruente con lo propuesto por el autor.

Esta prueba posee baremos sacados de una muestra de Lima Metropolitana de colegios naciones y particulares. A diferencia de la prueba original, cuya muestra

de alumnos contemplada a aquellos que cursaban desde tercer grado de primaria hasta cuarto año de secundaria, la prueba adaptada agrupa solo los grados de tercer, cuarto, quinto y sexto de primaria.

Para poder hallar las categorías de los baremos obtenidos, se procedió a la interpretación: el nivel de: si tiene dificultad, tiene una puntuación entre (valor menor y $M - 2DE - 1$), el nivel de tiene dudas de dificultad, obtuvo una puntuación entre ($M - 2DE$) Y ($M - DE$): el nivel de no tiene dificultad y que corresponde al nivel bajo, tiene un puntaje entre ($M - DE + 1$) Y (M); el nivel de no tiene dificultad y que corresponde al nivel medio, posee un puntaje entre ($M + 1$) Y ($M + DE$) y por último el nivel de no tiene dificultad y que concierne al nivel alto muestra un puntaje de ($M + DE + 1$) hasta el puntaje más alto. Este mismo procedimiento se emplea en cada uno de los baremos de tercero a sexto grado de primaria.

5.5 Técnicas de intervención

Como se menciona en Palomino et al. (2009), las técnicas que se utilizaron en la intervención son de tipo directivas, es decir, donde el estudiante recibe las indicaciones de manera clara para después ejecutarlas.

Es parte de la intervención la participación activa del estudiante en sus procesos de aprendizaje, siendo la metacognición la estrategia que beneficia la consolidación de los mismos, para ello el enfoque se centra en el cómo aprendemos, cómo recordamos, y cómo organizamos lo aprendido (Soriano, 2014).

Las técnicas de intervención que se utilizaron fueron lectura repetida de sílabas, palabras y pseudopalabras, selección de lecturas relacionada con los intereses del niño, uso de pictogramas para exagerar los signos de puntuación, tareas de segmentación, asignación de sonidos con signos gráficos y segmentación gráfemica de ensamblaje de sonidos; listas de palabras frecuentes y cercanas al niño, uso de diccionario, fichas de pensamiento para la planificación del texto y fichas de corrección para la revisión de este (García y Gonzalez, 2000, Cuetos, 2002, 2009, Galve, 2007, Defior et al., 2015).

5.6 Procedimiento

Coordinaciones previas

Se sostuvieron reuniones con la dirección de la institución educativa para hacer de su conocimiento los objetivos de la investigación y obtener el permiso correspondiente para llevarla a cabo con dos estudiantes de dicha organización.

Presentación

Se invitó a los padres de familia a una reunión para comentarles sobre la invitación a sus hijos a ser parte de esta investigación. La presentación se realizó de manera individual con cada familia y cada especialista se aproximó a estas de manera distinta tomando en cuenta sus características, grado de confianza, sensibilidades y percepciones.

Caso 1

A los padres:

“Buenos días, mi nombre es Déborah, soy maestra de esta escuela y estoy realizando una tesis en la Universidad Champagnat por lo que solicito su colaboración para poder trabajar con su hija en algunas áreas que, como ustedes saben, necesita reforzar”

A la niña:

“Hola, soy Deborah, trabajo en esta escuela y estoy haciendo un trabajo para la universidad, una tesis, y quisiera saber si puedo contar contigo para tener algunas sesiones de evaluación y luego trabajaríamos juntas en algunas áreas que necesitas mejorar”

Caso 2

A los padres:

“Buenos días, mi nombre es Lara y soy maestra de tercer grado en esta escuela. Actualmente estoy cursando la maestría de dificultades de aprendizaje en la Universidad Marcelino Champagnat. Para realizar mi tesis, el requisito es realizar un estudio de caso de un niño que presente alguna de estas dificultades de aprendizaje, por lo que pensamos, junto a la coordinación y las maestras, que podría ser un espacio muy beneficioso para P., pues como saben, necesita reforzar algunas áreas. Por supuesto siempre manteniendo sus datos personales de manera confidencial y manteniéndoles informados de todo el proceso. Este consiste en una evaluación completa, una intervención durante un tiempo concreto y una evaluación al terminar. Para ello, les solicito su autorización y colaboración.

Al niño:

“Hola P. yo soy Lara, maestra de tercero y quería contarte que estoy estudiando en la universidad y tengo que realizar un trabajo muy importante para el que quería pedirte tu ayuda. Estos días vamos a hacer algunas pruebas de lectura y de escritura para ver qué tal te está yendo y después trabajaremos juntos por un tiempo para mejorar algunas cosas y reforzar.”

Aplicación del consentimiento informado para ambos casos

Se aplicó el consentimiento informado a los padres, donde se les explicó el procedimiento, duración y etapas del trabajo. Se les comentó que se realizaría una anamnesis para conocer algunos datos y evaluaciones en las áreas de lectura y escritura. Una vez terminada esta evaluación, se pasarían a realizar 24 sesiones de intervención, que tendrían lugar dentro de la escuela después de las actividades escolares, dos veces por semana con una duración de 45 minutos cada una (Ver Apéndice F).

Asimismo, se hizo de su conocimiento que la información y resultados que se evidencien durante el proceso, serían de absoluta confidencialidad y solo serían utilizados en la redacción de la tesis, por supuesto, manteniendo el nombre oculto.

Aplicación del asentimiento informado

Se aplicó el consentimiento informado a los estudiantes, además, se conversó sobre los procedimientos y se hizo de su conocimiento las razones de la invitación para ser parte de esta investigación, así como también, se les ofreció espacio para responder cualquier pregunta o duda que les surgiera (ver Apéndice G).

Condiciones de aplicación de instrumentos de evaluación

Para ambos casos la aplicación se llevó a cabo en la institución educativa y fue conducida por el investigador.

Se condujo la aplicación de modo individual, aplicando en primer lugar la evaluación de los Procesos Lectores, revisada PROLEC-R y en segundo lugar la evaluación de los procesos de escritura PROESC. Dichas evaluaciones se realizaron al finalizar la jornada académica, teniendo una duración total aproximada de 180 minutos. El periodo de aplicación duró un lapso de dos semanas y se llevó a cabo en diciembre del 2018.

Tabla 1

Caso 1 Cronograma de evaluación

Instrumentos	Cronograma
	Diciembre
PROLEC-R	19/12/2018 y 20/12/2018
PROESC	21/12/2018

Tabla 2

Caso 2 Cronograma de evaluación

Instrumentos	Cronograma
	Diciembre
PROLEC-R	21/12/2018 y 24/12/2018
PROESC	26/12/2018

Condiciones de aplicación de plan de intervención

La aplicación se llevó a cabo en un aula de la institución educativa y fue conducida por las investigadoras.

El plan de intervención contó con 24 sesiones de 45 minutos cada una que hicieron un total de 18 horas.

El periodo de aplicación comprendió un periodo de 3 meses y se llevó a cabo entre los meses de junio y octubre del 2019.

VI. Resultados

6.1 Del proceso de evaluación

6.1.1 Antecedentes generales

Caso 1:

Se trata de una estudiante de 9 años y 3 meses que se encuentra actualmente cursando tercer grado de primaria en una institución educativa privada situada en el distrito de Chorrillos. A. nació en Lima el 10 de octubre de 2009.

El embarazo fue deseado y planeado. Durante los primeros meses de gestación la madre presentó náuseas (hasta los tres meses) y mantuvo control médico regular. La niña que nació de parto normal midió 48 cm con un peso de 3120 kg.

En cuanto al desarrollo neuromuscular, logró levantar la cabeza a los dos meses, gateó a los 6, caminó a los 11, en este proceso presentó conductas esperadas para la edad. Balbuceó a los dos meses y pronunció sus primeras palabras a los 8 meses. La niña utiliza el lenguaje hablado con voz y velocidad normal para comunicarse, habilidad que utiliza de manera fluida en todos los espacios donde se desenvuelve (familiar, escolar, social). Por otro lado, A.M. tiene un hermano 4 años menor con quien tiene una buena relación.

Es una niña sensible a la que le gusta realizar juegos con niños de su edad, señala también que no juega sola. Por otro lado, menciona que el yoga y los juegos al aire libre son las principales distracciones en su tiempo libre. En casa asume responsabilidades como la de ordenar su cuarto y respeta los acuerdos establecidos “respetar y no gritar”. La madre también menciona que “no hay castigos ni premios”.

Actualmente los padres se encuentran separados, sin embargo, mantienen una relación cordial. La niña vive con su madre y mantiene contacto constante con su padre. Las tareas relacionadas con los niños son repartidas entre ambos padres.

A los tres años inició su trayectoria escolar en Santiago de Chile. En el proceso de adaptación, la madre la acompañó por algunos días hasta que estuvo lista para quedarse sin compañía. Unos años después, la familia decide mudarse a Lima de nuevo y A.M. ingresa a primer grado de una escuela de filosofía socio-constructivista. La madre refiere que le encanta ir a la escuela, sin embargo, hace referencia a que no le gusta y le aburre lite (comunicación).

Caso 2:

Se trata de un estudiante de 8 años y 11 meses que se encuentra cursando actualmente tercer grado de primaria en una institución educativa privada situada en el distrito de Chorrillos. P. nació en La Coruña, España, el 25 de febrero de 2010 tras un parto gemelar.

El embarazo fue buscado y deseado. Tuvo una duración de 9 meses y control médico constante. La madre refiere que fue un embarazo tranquilo, pero que tuvo algunas dificultades emocionales que se manifestaron a través de la ansiedad. Al momento del parto, se utilizó la epidural con la madre. Fue parto de gemelos y nació por cesárea con un peso de 2 kilos 600 gramos y una longitud de 49 centímetros.

En cuanto al desarrollo neuromuscular, levantó el cabeza rápido, gateó desde los 8 meses y dio sus primeros pasos seguidos al año. Su desarrollo del lenguaje se dio dentro de la norma, sus primeras palabras fueron a los 7-8 meses y hacia los 2 años ya tenía un vocabulario extenso. Se comunica con facilidad y se expresa correctamente.

P. tiene un hermano gemelo con el que mantiene buena relación y disfruta de compartir el tiempo. La mamá lo describe como un niño tierno, empático y sociable. Le gusta jugar con otros niños, independientemente de su edad y disfruta mucho de practicar algún deporte en su tiempo libre, sobre todo el fútbol. Uno de sus pasatiempos favoritos está relacionado con la construcción, dado que le gustan las ciencias y hacer experimentos.

Dentro de casa, tiene responsabilidades como recoger los platos cuando termina de comer y sacar a la perrita que tienen a pasear. Además, la mamá refiere

que existen normas en casa que se deben respetar en referencia a los horarios o hábitos de higiene.

Los padres se encuentran separados desde hace aproximadamente dos años, pero siguen tomando todas las decisiones en conjunto. Sus padres son españoles y los niños viven con la madre, pero comparten tiempo y tareas con el padre.

Al nacer en España, comenzó su vida preescolar en dicho país, sin embargo, a los 4 años y medio se mudan a Perú y entran en una escuela de Chorrillos no tradicional al nivel de kínder. La mamá refiere que la adaptación en su caso fue fácil y que actualmente, disfruta de ir cada día al colegio.

6.1.2 Áreas de evaluación

Tabla 3

Áreas y componentes de evaluación: Caso 1

Hipótesis diagnóstica	Áreas	Componentes	Instrumentos
Existe un bajo nivel en los procesos de la lectura, en un estudiante que cursa el tercer grado de primaria, de una institución educativa privada.	- Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos perceptivos • Procesos léxicos • Procesos sintácticos • Procesos semánticos 	PROLEC-R
Existe un bajo nivel en los procesos de la escritura, en un estudiante que cursa el tercer grado de primaria de una institución educativa privada.	- Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos léxicos-ortográficos • Procesos sintácticos • Procesos de Composición 	PROESC

Tabla 4

Áreas y componentes de evaluación: Caso 2

Hipótesis diagnóstica	Áreas	Componentes	Instrumentos
Existe un bajo nivel en los procesos de la lectura, en una estudiante que cursa el tercer grado de primaria, de una institución educativa privada.	- Lectura	<ul style="list-style-type: none"> ● Procesos perceptivos ● Procesos léxicos ● Procesos sintácticos ● Procesos semánticos 	PROLEC-R
Existe un bajo nivel en los procesos de la escritura, que cursa el tercer grado de primaria de una institución educativa privada.	- Escritura	<ul style="list-style-type: none"> ● Procesos léxicos-ortográficos ● Procesos sintácticos ● Procesos de composición 	PROESC

6.1.3 Informe de evaluación

Caso 1:

Datos generales:

Nombre : A.M.W
Edad : 9 años 2 meses
Fecha de nacimiento : 10 Octubre 2009
Centro de estudios : Institución Privada de Chorrillos
Grado : tercero de primaria
Fecha de evaluación : diciembre 2018
Evaluadora : Déborah Salazar Cáceres

Motivo de consulta:

Se solicita una evaluación de aprendizaje, ya que se han observado algunas dificultades en cuanto a la fluidez de la lectura y organización en la escritura.

Pruebas utilizadas:

PROLEC-R

PROESC

Antecedentes:

A. es la mayor de dos hermanos, nació a los nueve meses con 3,120 kg y 48 cm. Se encontró bien de salud. Presentó un desarrollo acorde a su crecimiento, a los 8 meses se inició en el lenguaje oral. Actualmente los padres se encuentran separados, A. M. vive con su madre, la madre manifiesta que mantienen un buen vínculo. Inició su escolaridad en Santiago de Chile a los 4 años, dos años después ingresa a un colegio en lima que imparte una metodología socio constructivista.

Observaciones:

A. es una niña de contextura delgada y estatura promedio para su edad. Asistió a las sesiones con regularidad y puntualidad, se mostró callada y colaboradora. Escuchó las indicaciones con atención y se mantuvo en su lugar durante toda la sesión.

Resultados:

La evaluación se enfocó en los procesos cognitivos de la lectura y escritura, en cuanto a la primera se encontraron los siguientes resultados:

Con relación a los procesos perceptivos, se ubicó dentro de la “norma” al mencionar el nombre o sonido de las letras, se observó que reconoce todos los grafemas, tomándose un tiempo prolongado para nombrar la letra /q/. Al identificar la palabra igual y diferente obtuvo 19/20, sin embargo, en esta tarea utilizó más tiempo del esperado para su edad por lo que se encuentra en el nivel “dificultad”.

Con relación a los procesos léxicos, es decir, la lectura de palabras que corresponde al desarrollo de la ruta visual y la lectura de palabras inventadas (pseudopalabras) que evalúa la ruta fonológica, se ubica en “habilidad lectora baja”. En la lectura de palabras presentó un error de sustitución al leer “ambligo” por “ombligo” en esta misma tarea presentó una velocidad en la lectura “normal”. Con respecto a la decodificación de pseudopalabras se observaron errores de omisión, leyó, “ciego” por “ciergo”, “crispo” por “crispol”, linca” por “lienca”, errores de sustitución al leer “inclaso” por “onclaso”, “muelplo” por “muelpla”, “escuso” por “ascuso”, “grapol” por “gicamol”. Para esta tarea la velocidad de lectura fue “normal”.

En cuanto a los procesos sintácticos, es decir, en la capacidad para la asociación de una oración con una imagen se encuentra en la “norma”, presentando un error en estructuras activas, un error en estructuras pasivas y tres errores en estructura de complemento focalizado.

En este mismo proceso, se evidenciaron errores relacionados con los signos de puntuación al momento de leer. En este aspecto, se encuentra en la categoría “dificultad”.

En cuanto a los procesos semánticos, se encuentra dentro de la “norma” al comprender oraciones escritas y orales, sin embargo, obtuvo un nivel bajo en la comprensión de textos, al tener que integrar información para responder a preguntas de manera oral.

En relación a la escritura:

Con respecto al proceso grafomotor, se apreció un adecuado control postural al momento de la escritura, la presión de lápiz la realiza con la mano derecha y mantiene una adecuada presión. Se pudo observar, también, una letra corrida con tamaño regular, sin embargo, utilizó letra script para realizar algunas de las tareas.

Al analizar los procesos léxico-ortográficos, en el dictado de sílabas se sitúa en el promedio obteniendo el nivel “medio”, sin embargo, comete algunos errores como “pli” por “pri”, “wi” por “güi” o “ge” por “gue”. En el dictado de palabras, considerando el uso de la ortografía reglada y arbitraria, se ubica en el nivel “bajo”, evidenciando errores en el uso de g/j “jenio” por “genio”, s/z “balansa” por “balanza”, y/l y b/v “yebar” por “llevar” o “yubia” por “lluvia”; y errores en el uso de h “aorro” por “ahorro” y “zanaoria” por “zanahoria”. Se ubica en el mismo nivel en cuanto a la ortografía reglada.

Se ubicó en el nivel “bajo” en los procesos léxicos-ortográficos, concretamente en la conversión fonema-grafema en la escritura de pseudopalabras, cometiendo errores de omisión como: “boma” por “bloma”, “gañol” por “grañol” o de sustitución como: “urbol” por “urdol”. En estas mismas palabras, fijándonos en las reglas ortográficas, la niña se situó también en el nivel “bajo” con errores como “salpiyo” por “salpillo”.

Observando los procesos de composición (incluye los sintácticos), en la escritura de oraciones, se ubica en el nivel “dificultad” en referencia a la escritura de mayúsculas, ortografía acentual y signos de puntuación. Además, existen enlaces de palabras que dificultan la comprensión de sus escritos. Al crear una historia utiliza oraciones simples para expresar una idea. En esta misma tarea, también, se observó el uso repetido de un mismo conector, en este aspecto se aprecia dificultad para desarrollar oraciones con coherencia.

Conclusiones:

Luego de las tareas realizadas se observan dificultades en algunos procesos de lectura y escritura. En cuanto a la lectura se encuentran disminuidas la ruta visual y la fonológica las cuales deben ser atendidas para consolidar la automatización de esta. Asimismo, con respecto a los procesos sintácticos se evidencia dificultad en la comprensión de oraciones, así como también en los signos de puntuación.

En los procesos léxicos ortográficos de la escritura, presenta un nivel bajo cometiendo errores tanto en la ruta fonológica, como en la visual, lo cual impacta directamente en la precisión con la que escribe. Su escritura es lenta tanto de manera espontánea como al dictado y se muestra cansada con el paso del tiempo. En este mismo sentido, en el proceso de composición (se incluyen los sintácticos) se presentaron errores al escribir oraciones específicamente al colocar mayúsculas y signos de puntuación.

Recomendaciones:**Para la niña:**

- Intervención externa especializada en terapia de aprendizaje para nivelar las áreas en las que presentan déficit.
- Realizar una evaluación psicológica para obtener el perfil cognitivo.

Para los padres:

- Apoyarla en actividades de refuerzo.

Para la escuela:

- Continuar reforzando los procesos de lectura, escritura en clase.
- Continuar manteniendo comunicación con los padres para comunicar sus progresos y actividades de la clase.

Caso 2

Datos generales:

Nombre : P.S.M
Edad : 8 años 9 meses
Fecha de nacimiento : 25 de febrero 2010
Centro de estudios : institución Privada de Chorrillos
Grado : tercero de primaria
Fecha de evaluación : diciembre 2018
Evaluadora : Lara del Castillo Icochea

Motivo de consulta:

Se solicita una evaluación de niveles de aprendizaje ya que desde la escuela se han observado algunas dificultades en las áreas de lectura y escritura.

Pruebas utilizadas:

PROLEC-R

PROESC

Antecedentes:

P. nació en La Coruña, Galicia, España tras un parto de gemelos. La madre refiere que presentó un periodo de gestación adecuado y que nació por cesárea a los 9 meses con un peso de 2 kilos 600 gramos y una medida de 49 cm.

En cuanto a su historia del desarrollo neuromuscular, levantó la cabeza rápido, gateaba desde los 8 meses y comenzó a caminar al año. Su desarrollo del lenguaje se dio dentro de la norma, sus primeras palabras fueron a los 7-8 meses y hacia los 2 años ya tenía un vocabulario extenso.

Con respecto a la formación de hábitos, controló esfínteres antes de cumplir los 2 años. P. tiene responsabilidades en su casa: recoge sus platos al terminar las comidas y saca a pasear al perro. La madre lo describe como un niño sociable, tierno y empático. Comenta que le gustan los deportes y siente pasión por aquellas actividades que requieren de la construcción. No tiene problemas para jugar con otros niños.

En referencia a su historia educativa, la familia se muda a Perú cuando P. tiene 4 años y entra al nivel kinder de la escuela de Chorrillos. La adaptación en ese momento fue fácil y la mamá comenta que disfruta de ir cada día al colegio.

Observaciones:

P. acudió a las sesiones con puntualidad y buena actitud. Se mostró tímido y colaborador y permaneció sentado durante el tiempo de evaluación.

Se apreció que ante tareas que le demandaban mayor esfuerzo, se metía la mano en la boca o se mordía las uñas. Se observó también que cuando necesita escribir, solo utiliza su mano derecha, dejando el brazo izquierdo fuera de la mesa.

Resultados:

La evaluación estuvo centrada en conocer los procesos cognitivos de P. relacionados con la lectura y la escritura. Para evaluar los procesos implicados en la lectura, se decidió utilizar el PROLEC-R arrojando los siguientes resultados:

En los procesos perceptivos, se ubicó en la categoría “normal” en la tarea de identificar el nombre de las letras, logrando mencionarlas todas de manera correcta y a una velocidad adecuada. Sin embargo, en la tarea de identificar si las palabras eran iguales o diferentes, se ubicó en la categoría “dificultad” evidenciando errores como: cahorro/cachorro y quesera/cesera. En este índice, la velocidad empleada fue lenta.

En la evaluación de los procesos léxicos, tarea que mide la automatización de las rutas de la lectura, se ubicó dentro de la categoría “dificultad” tanto en la lectura de palabras, cometiendo errores de ortografía contextual como: “guirasol” por “girasol”, adición como: “palato” por “plato” o “peledaño” por “peldaño”, omisión como: “tracto” por “tractor” y sustitución, como por ejemplo: “lienpo” por

“lienzo” o “tristal” por “cristal”; como en la lectura de pseudopalabras (palabras inventadas). En esta última tarea, se evidenciaron igualmente errores como: “palfó” por “plafo”, “escarilla” por “escrilla” o “quiergo” por “ciergo” entre otros.

En los procesos sintácticos, en la tarea destinada a reconocer las estructuras gramaticales, se situó en la categoría “norma”, mientras que, en la tarea centrada en los signos de puntuación, obtuvo la categoría “dificultad”, pues solo entonó adecuadamente dos signos de interrogación.

Finalmente, en los procesos semánticos, se situó en la categoría “norma” al no presentar dificultades en la comprensión de textos, oraciones u oral.

Centrándonos en los procesos implicados en la escritura, se obtuvieron los siguientes resultados:

En el proceso léxico-ortográfico, en la tarea de dictado de sílabas, se evidenciaron los siguientes errores: “gui” por “güi” o “ge” por “gue” situándolo en el “nivel promedio bajo”. En el uso de la ortografía arbitraria se ubica en el nivel “dificultad” evidenciando errores como: g/j “gefe” por “jefe”, z/c “balanca” por “balanza”, v/b “llubia” por “luvia”, ll/y “llegua” por “yegua”, “aorro” , “zanaoria” y “arina”. Se ubicó en la categoría “dificultad” en la conversión fonema-grafema en la escritura de pseudopalabras con errores de h/g “guema” por “huema” “guefo” por “huefo”, i/y “proi” por “proy” y c/z “campeño” por “zampeño”.

En los procesos de composición (incluye los sintácticos), en la escritura de frases, muestra dificultad en el uso de mayúsculas ortografía acentual y uso adecuado de signos de puntuación, ubicándose en la categoría “dificultad” y “dudas” y “dudas” respectivamente. Además, existen enlaces de palabras, lo cual dificulta la comprensión de sus escritos. Por último, se situó en el nivel “dudas” en la escritura del cuento y en el nivel “bajo” en la escritura de la redacción. P. escribió muy poco en ambas producciones, con poca coherencia o contenido. Utilizó estructuras simples.

Conclusiones:

En lectura, presenta dificultades en el reconocimiento de las palabras por la ruta visual y fonológica, pues lo hace con inexactitud y lentitud. Asimismo, posee pocas

representaciones ortográficas almacenadas. Además, presenta dificultades al leer con entonación pues no interpreta los signos de puntuación de manera adecuada.

En escritura, se observan dificultades en el proceso léxico-ortográfico en referencia a la ortografía arbitraria y reglada. Además, en los procesos de composición, presenta errores en la escritura de oraciones en cuanto a la colocación de mayúsculas, tildes y signos de puntuación.

Recomendaciones

Para el niño:

- Recibir apoyo especializado e intervención en las áreas deficitarias del aprendizaje.
- Realizar una evaluación psicológica para complementar con información sobre el perfil cognitiva.

Para los padres:

- Apoyar el proceso de intervención.

Para la escuela:

- Seguimiento personalizado en el aprendizaje del niño.
- Alentarlo positivamente en los logros que va obteniendo.
- En la lectura brindarle mayor tiempo en los ejercicios y no presionarlo.
- En la escritura estar pendientes del proceso grafomotor y corregir la direccionalidad del trazo, forma y tamaño.

6.2 Del plan de intervención

6.2.1 Fundamentación

El programa se iniciará con la intervención en las dificultades presentadas en el proceso léxico de la lectura, tanto la ruta fonológica como la visual. Para ello se abordará la aplicación de las reglas de conversión grafema fonema con las que se propone fomentar la conciencia de los sonidos, establecer normas generales ortográficas y hacer evidente la relación entre la lectura y la ortografía. (García y González, 2001)

Cuetos et al. (2007) y Cuetos (2010) proponen algunas capacidades para lograr el desarrollo de la ruta fonológica: capacidad para la segmentación de palabras en las letras que la componen, capacidad para aislar los sonidos de las letras, capacidad para emparejar letras y sonidos y capacidad para ensamblar los fonemas. Una vez adquiridas todas estas capacidades, se abordará el proceso de automatización. Primero se propondrá la lectura de sílabas para luego, continuar con la lectura de pseudopalabras de dos y tres sílabas. En este proceso, se tendrá en cuenta la velocidad y precisión.

Los mismos autores proponen que el desarrollo de la ruta visual se irá fortaleciendo con el desarrollo de la ruta anteriormente descrita debido a que cada vez que el niño consiga decodificar correctamente una palabra, estará ampliando su repertorio ortográfico y léxico en la memoria. Este proceso se irá consolidando de manera gradual a medida que el niño tenga mayores encuentros con la misma palabra. Como estrategia de intervención se propondrá la lectura repetida de palabras y la selección de lecturas relacionada con los intereses del niño (Cuetos et al., 2007, Cuetos, 2010).

En el proceso sintáctico se tendrá en cuenta el agrupamiento correcto de las palabras en frases u oraciones, así como también el uso adecuado de preposiciones, artículos, conjunciones y la verbalización del significado de las palabras. En este mismo sentido, en el abordaje de la comprensión de las estructuras gramaticales, se presentarán actividades como la identificación del sujeto de la oración para que, de esta manera, el niño pueda identificar que el sujeto no siempre ocupa el inicio de la

oración, así como también, se practicará con oraciones de diferentes estructuras gramaticales, sobre todo las que representan un reto cognitivo para el niño (Cuetos et al. 2007, Cuetos, 2010).

Por otro lado, en este mismo proceso es necesario reforzar la práctica de la interpretación de los signos de puntuación para otorgar entonación, sentido y fluidez. Cuetos et al. (2007) proponen el uso de pictogramas como herramienta principal para la automatización de este proceso a través de textos sencillos bien puntuados y leídos en voz alta.

En la misma línea, las lecturas repetidas y las oportunidades de práctica resultan ser esenciales para lograr fluidez y automatización. Se evidencian a través de esta práctica mejoras en velocidad, precisión y comprensión lectora (Defior et al., 2015).

En referencia a la escritura, como ya ha sido explicado en el marco teórico de la tesis, existen diferentes vías de procesamiento de esta y es, por ello, que la manera de intervenirlas variará según la vía afectada.

Por un lado, la intervención en la ruta directa o léxica requeriría de realizar representaciones léxicas asociadas al sistema semántico, es decir, conectar la palabra con el significado de esta. Además, implica potenciar o desarrollar este sistema semántico mediante la identificación de rasgos comunes de los elementos dados, la asociación de cada estímulo con su forma escrita, la identificación de la respuesta correcta a través de una definición o el empleo de listas de atributos para lograr que el estudiante las asigne a cada tarea propuesta.

Por otro lado, la intervención en la ruta indirecta o fonológica se podría realizar a través de tareas de segmentación (tareas con rimas, identificar palabras diferentes o ejercicios que supongan la eliminación, sustitución o adición de una parte de la palabra, por ejemplo, lana, pana, cana), asignación de sonidos con signos gráficos y segmentación grafémica de ensamblaje de sonidos (Galve, 2007).

Cuetos et al. (2004) establecen que cuando se trata de palabras con ortografía reglada, se presentarán listas de palabras que respondan a una regla concreta para que el estudiante, a través de su observación y análisis, pueda deducir

la regla y aplicarla a su escritura. Sin embargo, cuando se trate de ortografía arbitraria, deberá aprenderse cada palabra individualmente mediante la memoria visual, siempre exponiendo al estudiante a las palabras elegidas. Se realizarían actividades como formar oraciones de manera oral, dictado de palabras y oraciones, escritura de frases y escribir nuevas palabras con características similares.

García y González (2001) hablan también de ortografía y buscan intervenirla a través de la selección adecuada del vocabulario, teniendo en cuenta que este sea frecuente y cotidiano para el estudiante y que, en esta selección, haya una representación de diferentes categorías gramaticales.

Centrándonos en los procesos de planificación y composición escrita y entendiendo que se busca lograr su dominio, es importante tener en cuenta que se deberá empezar dominando las técnicas básicas de expresión, como son la descripción y la narración (García y González, 2000). Además, es importante tener en cuenta el uso correcto de los signos de puntuación y para ello es recomendable enseñarlos de forma explícita, es decir, explicar su significado y su importancia comenzando por aquellos que son más frecuentes y fáciles de colocar. Poco a poco se irán agregando nuevos hasta dominar la totalidad de signos de puntuación. Es importante plantear su trabajo a través de la exageración visual y auditiva de ellos con el fin de que el estudiante sea consciente. (Cuetos et al., 2004, Cuetos, 2009)

Según García y González (2000), los principales objetivos para mejorar la composición escrita se basan en redactar empleando estrategias adecuadas de planificación, de uso de conectores y de revisión sistemática mediante plantillas. Estos autores proponen actividades centradas en encontrar estrategias dirigidas a mejorar la planificación de la redacción, pues se considera que precisa de mayor tiempo y que parte como base para elaborar un texto adecuado. Es por ello que esta organización previa debe ser cuidadosamente estructurada. Se propone utilizar, por ejemplo, fichas de pensamiento donde el estudiante se enfrenta a diferentes preguntas para generar ideas. También buscan estrategias dirigidas a mejorar la producción del texto como, por ejemplo, elección de estructuras sintácticas diversas, análisis y síntesis de ideas en párrafos y uso de conectores. Por último,

estrategias dirigidas a mejorar el proceso de revisión a través de fichas que permitan al estudiante analizar su texto y sus objetivos.

Defior et al. (2015) propone estrategias de modelado por parte del maestro, proceso de guía y feedback por parte de este. También hablan de los pasos de planificación, escritura y revisión. Proponen que se realicen preguntas que inviten al estudiante a elaborar ideas previas a la elaboración del texto, por ejemplo: ¿sobre qué tema te gustaría escribir? (planificar, generar ideas), ¿en qué orden lo podrías contar? (organizar, estructurar las ideas) y ¿cómo empezaría a contar lo que deseas comunicar? (escribir, convertir las ideas en textos). En cuanto a la revisión, se trabajará en la detección de errores, por ejemplo, se leerá una vez para comprobar si las oraciones expresan lo que desea contar o si tienen sentido. La corrección será fundamental en este proceso, por ello, una de las estrategias para lograrlo será la detección de palabras de ortografía dudosa y la búsqueda en el diccionario, entre otras estrategias que se irán construyendo en conjunto (Defior et al. 2015).

Perfil que muestra la gráfica del análisis de los resultados por cada área evaluada:

Caso 1

Tabla 5

Perfil de rendimiento en la lectura – Índices principales PROLEC- R

CATEGORIA				DD	D	N
PROCESOS	TAREAS		PD			
Identificación de letras	Nombre de Letras	No presentó errores	66			●
	Igual - diferentes	Identificó como diferentes "miboro" - "miboro"	11	●		
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	Leyó "ambligo" por "ombligo"	45			●
	Lectura de pseudopalabras	Leyó "ciego" en vez de "ciergo", "crispo" en vez de "crispol", linca en vez de lienca, "inclaso" en vez de "onclaso", "muelplo" en vez de "muelpla", "escuso" en vez de "ascuso", "grapol" en vez de "gicamol"	37			●
Procesos Sintácticos	Estructuras gramaticales	Presenta 5 errores: 3 de complemento focalizado, 1 de estructura activa, 1 estructura pasiva.	11			●
	Signos de puntuación	No hizo pausas en puntos seguidos, no realizó entonación en los signos exclamación ni de interrogación.	3	●		
Procesos semánticos	Comprensión de oraciones	No presenta errores	16			●
	Comprensión de textos	Presenta 4 errores en la primera lectura y un error en cada una de las siguientes lecturas.	9			●
	Comprensión oral	Presenta errores al integrar información para responder a preguntas de manera oral.	3			●

Tabla 6

Perfil de rendimiento de la lectura - Índices de precisión PROLEC - R

CATEGORIA			DD	D	¿?	N
PROCESOS	TAREAS	PD				
Identificación de letras	Nombre de Letras	20				●
	Igual diferentes	19				●
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	39				●
	Lectura de <u>pseudopalabras</u>	33				●
	Signos de puntuación	3				●

Tabla 7

Perfil de rendimiento de la lectura - Índices de velocidad PROLEC - R

CATEGORIA			ML	L	N	R	MR
PROCESOS	TAREAS	PD					
Identificación de letras	Nombre de Letras	30					●
	Igual diferentes	161		●			
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	86					●
	Lectura de <u>pseudopalabras</u>	88					●
	Signos de puntuación	106					●

Tabla 8

Perfil de rendimiento de escritura – PROESC

CATEGORIA			SI	DUDA	N.BAJO	MEDIO	N.ALTO
PROCESOS	TAREAS	PD					
Léxico – Ortográfico	Dictado de Sílabas	Escribió “pli” por “pri”, “ui” por “gui”, “ge” por “gue”					
	Ortografía arbitraria	Escribió “umano” por “humano”, “valiente” por “valiente”, “zanaoria” por “zanahoria”, “yubia” por “luvia”, “arina” por “harina”, “balanza” por “balanza”, “yeban” por “llevar”, “coger” por “coger”, “yabe” por “llave”, “vulgar” por “vulgar”, “volcar” por “volcar”, “aoro” por “ahorro”.					
	Ortografía reglada	Escribió “reserbar” por “reservar”, “octava” por “octava”, “weso” por “hueso”, “conserbar” por “conservar”, “resibir” por “recibir”, “sepillo” por “cepillo”, “buei” por “buey”, “arsilla” por “arcilla”, “grabe” por “grave”, “biaje” por “viaje”, “werta” por “huerta”, “somba” por “sombra”.					
Proceso sintáctico	Dictado de pseudopalabras	Escribió “urbol” por “urdol”, “roplero” por “ropledo”, “boma” por “bloma”, “gañol” por “grañol”, “dubar” por “drubar”, “flel” por “fley”, “uefo” por “huefo”, “salpiyo” por “salpillo”, “wema” por “huema”, “proi” por “proy”, “gurbaba” por “gurdaba”, “anreda” por “onreda”, “godña” por “grodilla”					
	Reglas ortográficas	Escribió “flel” por “fley”, “uefo” por “huefo”, “salpiyo” por “salpillo”, “wuema” por “huema”, “proi” por “proy”, “gurbaba” por “gurdaba”, “anreda” por “onreda”.					
Proceso sintáctico	Acentos	No colocó					
	Mayúsculas	No colocó					
	Signos de puntuación	No colocó					
	Escritura de una redacción	Falta descripción. Falta de oraciones complejas.					
Total		71					

Caso 2:

Tabla 9

Perfil de rendimiento en la lectura – Índices principales PROLEC- R

CATEGORIA	PROCESOS	TAREAS	PD	DD	D	N
Identificación de letras		Nombre de Letras	No presentó errores	95		
		Igual diferentes	Identificó como iguales "cahorro y cachorro"	7		
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	Leyó "guirasol" por "girasol", "ombigo" por "ombligo", "lienpo" por "lienzo", "tristal" por "cristal", "palato" por "plato",	28			
	Lectura de pseudopalabras	Leyó "pima" por "peima", "quiergo" por "ciergo", "trindo" por "treindo", "plofo" por "clofo", "palfo" por "plaf", "escarilla" por "escrilla", "tierre" por "tiepre", "onplaso" por "onclaso".	24			
Procesos Sintácticos	Estructuras gramaticales	Presenta 3 errores: 1 de estructura activa y 2 de estructura pasiva.	13			
	Signos de puntuación	No hizo pausas en puntos seguidos, no realizó entonación en los signos exclamación ni de interrogación.	3			
Procesos semánticos	Comprensión de oraciones	No presenta errores	15			
	Comprensión de textos	Presenta 1 error en la primera lectura, un error en la tercera y 2 errores en la última lectura.	12			
	Comprensión oral	Presenta errores al integrar información para responder a preguntas de manera oral.	5			

Tabla 10

Perfil de rendimiento de la lectura - Índices de precisión PROLEC - R

CATEGORIA			DD	D	¿?	N
PROCESOS	TAREAS	PD				
Identificación de letras	Nombre de Letras	20				●
	Igual diferentes	16				●
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	34	●			
	Lectura de pseudopalabras	30				●
	Signos de puntuación	4				●

Tabla 11

Perfil de rendimiento de la lectura - Índices de velocidad PROLEC - R

CATEGORIA			ML	L	N	R	MR
PROCESOS	TAREAS	PD					
Identificación de letras	Nombre de Letras	21					●
	Igual diferentes	220	●				
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	119					●
	Lectura de pseudopalabras	126					●
	Signos de puntuación	112					●

Tabla 12

Perfil de rendimiento de escritura – PROESC

CATEGORIA					SI	DUDA	N.BAJO	N.MEDIO	N.ALTO	
PROCESOS	TAREAS	PD								
Léxico – Ortográfico	Dictado de Silabas	Escribió “gui” por “güi” o “ge” por “gue”	22							
	Ortografía arbitraria	Escribió “gefe” por “jefe”, “lubia” por “lluvia”, “llegua” por “yegua”, “aorro”, “zanaoria” y “arina”	11							
	Ortografía reglada	“balanca” por “balanza”	13							
	Dictado de pseudopalabras	No cometió errores	12							
	Reglas ortográficas	Escribió “guema” por “huema”, “guefo” por “huefo” y “proi” por “proy”	7							
	Proceso sintáctico	Acentos	No colocó acentos	0						
		Mayúsculas	No colocó mayúsculas.	1						
		Signos de puntuación	No colocó signos de puntuación.	0						
		Escritura de una redacción	Escribe poco, falta coherencia y contenido	3						
		Total	69							

6.2.2 Desarrollo

Caso 1:

Datos generales:

Nombre : A.M.W
 Edad : 9 años 2 meses
 Fecha de nacimiento : 10 Octubre 2009
 Centro de estudios : Institución Privada de Chorrillos
 Grado : tercero de primaria
 Especialista : Déborah Salazar Cáceres

Tabla 13

Caso 1: Plan de intervención

Área	Sub area	Dificultad encontrada	Objetivo de la intervención	Estrategias
Lectura	Léxico	Lectura de palabras y pseudopalabras omisión r	Leer palabras (ccv, (cvc)	Ejercicios de conversión grafema fonema.
		Sustitución o por i, o por a, e por a	Leer pseudopalabras (ccv, cvc) Leer de manera fluida utilizando la ruta visual	Ejercicios de conversión fonema grafema. Uso de material concreto (letras móviles). (Defior, et al. 2015) Deletreo (Cuetos et al 2007) (Cuetos, 2010)
	Sintáctico	Signos de puntuación	Leer teniendo en cuenta los signos de puntuación (punto y la coma)	Exposición a textos de interés. Práctica de repetición de lecturas.
		Estructura de oraciones de componente focalizado	Leer respetando los	Modelamiento de lectura (Defior, et al. 2015)

			signos de puntuación. (coma, punto, exclamación e interrogación)	
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía arbitraria y reglada	Desarrollar la ruta visual y fonológica	Realizar actividades con las palabras con mayor frecuencia de errores. Escritura de palabras de ortografía arbitraria. Listas de palabras y pseudopalabras. Completar frases con palabras trabajadas. Corregir palabras en oraciones (Galve 2007) (Cuetos et al, 2004)(Cuetos, 2009)
	Composición	Organización	Usar de manera adecuada la H, S/C, G/J	
			Elaborar una composición	Elaborar una secuencia de 3 pasos: planificar, Textualizat y revisar. (Cuetos, 2009)
			Utilizar mayúsculas y signos de puntuación.	Uso de diccionario para la búsqueda de palabras desconocidas. Uso de preguntas guía.
			Elaborar oraciones de 5 palabras (sustantivo, verbo, adjetivos y complemento)	(Defior, et al. 2015)

PLAN DE SESIÓN N° 1

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 6 de junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta fonológica	Leer lista de pseudopalabras con r intermedia.	Lista de palabra	Le toma tiempo leer palabras con precisión.
		Separar palabras en sílabas con precisión	Construir 15 palabras con letras móviles.	Letras móviles	Confunde algunas de las letras móviles minúscula
		Reconocer la grafía r en las pseudopalabras	Identificar las sílabas. Se realizarán ejercicios de adición, sustitución.		
		Generar nuevas pseudopalabras a partir de sílabas.	Identificar los sonidos de las palabras. Crear nuevas palabras a partir de las sugeridas.		
			Resolver un pupiletras con las palabras trabajadas		

PLAN DE SESIÓN N° 2

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 11 de junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta fonológica Separar palabras en sílabas con precisión Reconocer el sonido r en las pseudopalabras. Generar nuevas pseudopalabras	Construir 7 pseudopalabras con letras móviles. (siguientes de la lista) Identificar las sílabas y sonidos de las palabras. Crear nuevas palabras a partir de las sugeridas Leer la lista de palabras (tomar tiempo)	Lista de palabra Letras móviles	Construye pseudopalabras sin embargo le toma tiempo leerlas.
	Sintáctico	Relacionar imágenes con sus respectivas estructuras gramaticales.	Identificar la oración que le corresponde a la imagen	Ficha de aplicación Lápiz	Identifica las oraciones y las relaciona en ocasiones duda.

PLAN DE SESIÓN N° 3

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 13 de junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta fonológica	Construir 7 (siguientes de la lista) de pseudopalabras con letras móviles.	Lista de palabra Letras móviles	Lee las palabras en un tiempo menor con referencia a la sesión anterior.
		Separar palabras en sílabas. Reconocer el sonido r en las pseudopalabras Generar nuevas pseudopalabras.	Identificar las sílabas y sonidos de las palabras. Crear nuevas palabras a partir de las sugeridas Leer la lista de palabras		Metacognición Estrategias
	Sintáctico	Relacionar imágenes con sus respectivas estructuras gramaticales.	Identificar la oración que le corresponde a la imagen.	Ficha de aplicación	
Escritura	Composición	Utilizar mayúsculas al inicio de una oración y punto final.	Observar una imagen y escribir 5 oraciones.	Imagen Papel	Escribe oraciones simples. Las revisamos y las complejiza

PLAN DE SESIÓN N° 4

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 20 de junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta fonológica	Construir 7 (siguientes de la lista) de pseudopalabras con letras móviles.	Lista de palabra Letras móviles	Le toma tiempo diferenciar entre las pseudopalabras iguales y diferentes. Repite el ejercicio
		Separar palabras en sílabas.	Leer la lista de palabras Diferenciar entre igual y diferente entre pseudopalabras		
	Sintáctico	Relacionar imágenes con sus respectivas estructuras gramaticales.	Identificar la oración que le corresponde a la imagen.	Ficha de aplicación	Su tiempo y confianza mejora con relación a la sesión anterior
Escritura	Composición	Utilizar mayúsculas al inicio de una oración. Utilizar el punto final.	Observar una imagen y escribir 5 oraciones.	Imagen Papel Lápiz	Recuerda el uso de mayúsculas, escribe oraciones con mayor complejidad sin embargo borra en repetidas ocasiones.

PLAN DE SESIÓN N° 5

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 25 de junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta visual	Leer la lista de palabras de uso frecuente	Lista de palabra	Lista de nuevas palabras. Le toma tiempo leerlas.
		Separar palabras en sílabas.	Separar las palabras por sílabas. Se realizarán ejercicios de adición, sustitución		Separa las palabras en silabas comete pocos errores. Metacognición Estrategias
	Sintáctico	Desarrollar la fluidez lectora de oraciones cortas.	Completar oraciones seleccionando la alternativa correcta. Leer las oraciones en voz alta.	Ficha de aplicación	La lectura de oraciones es poco fluida.
Escritura	Léxico ortográfico	Utilizar mayúsculas en nombres propios. Utilizar el punto final.	Transcribir las oraciones de la ficha anterior considerando las mayúsculas y signos de puntuación.	Papel Lápiz	Se observa poca motivación y cansancio

PLAN DE SESIÓN N° 6

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 27 de junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta visual	Leer la lista de palabras de uso frecuente	Lista de palabra	Mejora el tiempo en la lectura de palabras presentadas en la sesión anterior.
		Separar palabras en sílabas.	Separar las palabras por sílabas. Se realizarán ejercicios de adición, sustitución		
	Sintáctico	Desarrollar la fluidez lectora de oraciones cortas.	Completar oraciones seleccionando la alternativa correcta	Ficha de aplicación	Lee las oraciones en tres ocasiones, mejora las pausas y entonación.
Escritura	Léxico ortográfico	Uso de mayúsculas en nombres propios punto final.	Utilizar 8 palabras de la lista de palabras de uso frecuente para escribir oraciones.	Papel Lápiz	

PLAN DE SESIÓN N° 7

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 2 de julio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta visual. (Palabras con C y S) Separar palabras en sílabas.	Leer la lista de palabras de uso frecuente Separar las palabras por sílabas. Se realizarán ejercicios de adición, sustitución	Lista de palabra	Lee la lista de palabras. Confusión con la letra Q Le toma tiempo el intercambio de sílabas.
Escritura	Léxico ortográfico	Uso de mayúsculas en nombres propios, punto final. Escribir palabras con C y S.	Definir con sus palabras el significado de las palabras trabajadas. Se usará el diccionario como un referente en caso sea necesario.	Papel Lápiz Diccionario	Utiliza la lista para recordar la escritura de palabras con C y S

PLAN DE SESIÓN N° 8

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 4 de julio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta visual. (Palabras con C y S) Separar palabras en sílabas.	Leer la lista de palabras de uso frecuente. Separar las palabras por sílabas.	Lista de palabra	Lee las palabras sin dificultad.
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir palabras con C y S de manera correcta.	Crear una historia con la lista de palabras anterior.		Escribe una historia simple. Le cuesta recordar palabras con C y S.
	Composición	Adquirir estrategias de organización para la escritura.	Se iniciará con un organizador gráfico con preguntas claves para la organización: ¿Sobre qué te gustaría escribir? ¿Dónde ocurrirá la historia? Se desarrolla el perfil del personaje. (características)	Papel Lápiz Diccionario	Requiere ayuda para la organización. Requiere de preguntas del adulto. El tiempo no es suficiente.

PLAN DE SESIÓN N° 9

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 9 de julio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Composición	Adquirir estrategias de organización para la escritura.	Continuar con la creación de la historia.	Papel Lápiz	Continuamos con la sesión anterior.
		Utilizar mayúsculas	Crear el contenido de la historia, se tiene en cuenta el organizador gráfico diseñado en la sesión anterior. Se hace uso de conectores frecuentes.	Diccionario	Completa el organizador. Sin embargo, su redacción es simple.
		Utilizar signos de puntuación		Lista de palabras	Con ayuda complejiza
		Escribir historias con coherencia y cohesión	Revisión del texto.		Metacognición Estrategias

PLAN DE SESIÓN N° 10

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 11 de julio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión y fluidez	<p>Leer el texto creado.</p> <p>Utilizar estrategias de lectura como la grabación y escucha.</p> <p>Leer y grabar la lectura del texto en repetidas ocasiones.</p>	<p>Historia</p> <p>Tablet</p>	<p>Lee de manera pausada.</p> <p>Al escuchar la grabación de su voz y el tiempo se siente motivada para hacerlo de nuevo.</p>
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir palabras con C y S con la ortografía adecuada.	<p>Presentamos palabras con Ce, ci y Se, si</p> <p>Hacemos tarjetas</p> <p>Hacemos un dictado con las palabras.</p> <p>Recortamos la palabras en silabas.</p> <p>Realizamos actividades de omisión y sustitución.</p>	<p>Papel</p> <p>Lápiz</p>	<p>Al jugar con las tarjetas se siente motivada Sin embargo al escribirlas olvida cuales son con C y S</p> <p>Muestra frustración</p> <p>Metacognición Estrategias</p>

PLAN DE SESIÓN N° 11

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 16 de julio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta visual. (Palabras con Ce, Ci, Se, Si)	Leer la lista de palabras de uso frecuente Separar las palabras por sílabas	Lista de palabra	No hay errores ni confusión la letra Q
Escritura	Léxico ortográfico	Reconocer la escritura de palabras con las letras Ce, Ci, Se, Si	Dictado de palabras de la lista presentada. Encontrar los errores de las palabras escritas con (Ci, Ce, Se, Ci) Juego ahorcado	Papel Lápiz Diccionario	Disfruta de los juegos. Recuerda la escritura de algunas palabras. Sin embargo, hay algunas que no.

PLAN DE SESIÓN N° 12

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 18 de julio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta visual. (Palabras con Ga, go, gu y Ja,jo,gu)	Leer la lista de palabras de uso frecuente que contengan ga, go, gu, ja,jo,ju)	Lista de palabra	Le toma tiempo leer una lista nueva de palabras
		Separar palabras en sílabas.	Separar las palabras por sílabas		
Escritura	Léxico ortográfico	Uso de mayúsculas en y punto final. Reconocer la escritura de palabras con la letra Ga, go, gu y Ja,jo,gu	Definir con sus palabras el significado de las palabras trabajadas. Se usará el diccionario como un referente en caso sea necesario. Escribir oraciones con las palabras de la lista.	Papel Lápiz Diccionario	La definición de conceptos le toma tiempo. Necesita de preguntas del adulto para complejizar. Usa el diccionario (herramienta familiar)

PLAN DE SESIÓN N° 13

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 13 de agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta visual. (Palabras con ge, gi y Je, ji)	Leer la lista de palabras (ge,gi y je,ji) de uso frecuente Deletrear las palabras.	Lista de palabra	Mejora su tiempo de lectura.
Escritura	Léxico ortográfico	Reconocer la escritura de palabras con la letra ge,gi y je,ji	Completar palabras con ge,gi y je,ji . Dictado de las oraciones creadas con palabras con ge,gi y je,ji en las sesiones anteriores.	Ficha de aplicación Lápiz	Le toma tiempo recordar. Utiliza estrategias anteriores para recordar la escritura de palabras que le causan confusión. Metacognición Estrategias

PLAN DE SESIÓN N° 14

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 15 de agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta visual. ge,gi y je,ji Reconocer la escritura de palabras con la letra G y J	Leer la lista de palabras ge,gi y je,ji) de uso frecuente Completar palabras con G o J.	Lista de palabra	Lee con fluidez
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir correctamente palabras con G y J	Dictado de las oraciones que contienen palabras con G y J	Ficha de aplicación Lápiz	Requiere de tiempo para recordar cómo se escriben las palabras. Utiliza mayúsculas y puntos.
	Composición	Escribir historias con coherencia y cohesión	Planificar la creación de un texto corto que contenga palabras con ge,gi y je,ji		Usa Organizador visual Metacognición Estrategias

PLAN DE SESIÓN N° 15

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 20 de agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxico ortográfico	Adquirir estrategias de organización para la escritura.	Continuar con la creación de la historia.	Papel Lápiz	Se omiten algunas mayúsculas. Se Refuerza su uso.
		Utilizar mayúsculas	Crear el contenido de la historia, se tiene en cuenta el organizador gráfico.	Diccionario	
		Utilizar signos de puntuación	Utilizar estrategias de revisión y edición del texto.	Lista de palabras	
		Escribir historias con coherencia y cohesión			

PLAN DE SESIÓN N° 16

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 22 de agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Identificar la regla ortográfica de la letra H (hue-hie)	Observar lo que tienen en común las palabras presentadas (H) Buscar en el diccionario palabras que empiecen con la letra H	Ficha de trabajo Papel Lápiz	Observa y les las palabras. Lo hace en un buen tiempo
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir palabras con H respetando la regla ortográfica. (hue-hie) Escribir oraciones con coherencia.	Escribir la regla ortográfica de las palabras que empiezan con HUE y HIE Completar oraciones con palabras que empiecen con “hue” y “hie” Escribir oraciones que contengan las palabras aprendidas. Juego ahorcado	Ficha de trabajo	Realiza la actividad si dificultad

PLAN DE SESIÓN N° 17

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 27 de agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Identificar verbos que se escriben con H	Identificar los verbos de las oraciones presentadas. Leer un texto y corregir los errores encontrados. Leer el texto teniendo en cuenta los signos de puntuación.	Ficha de trabajo Papel Lápiz	Lee sin dificultad. El tiempo ha mejorado.
Escritura	Composición	Escribir palabras con H respetando la regla ortográfica.	Escribir un párrafo corto con las palabras aprendidas. Se tiene en cuenta la estructura, coherencia y cohesión.	Lápiz Papel	Tiene en cuenta mayúsculas y puntuación

PLAN DE SESIÓN N° 18

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 29 de agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Identificar verbos que se escriben con H	Identificar los verbos de las oraciones presentadas. Leer un texto y corregir los errores encontrados.	Ficha de trabajo Papel Lápiz	Identifica los verbos sin dificultad
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir palabras con H respetando la regla ortográfica.	Escribir los verbos (de la actividad anterior) que se escriben con h. Escribir la palabra “hecho” o “echo” donde corresponda según la imagen. Escribir la regla ortográfica sobre cuando se utiliza “hecho” o “echo.” Escribir frases con las palabras hecho y echo. Completar oraciones con las palabras: ha hechado, hechos, echó.	Ficha de trabajo Lápiz	Comete algunos errores. Metacognición Estrategias

PLAN DE SESIÓN N° 19

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 10 de setiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Construir la regla ortográfica de las palabras: Ay, ahí, hay.	Leer un texto corto que contiene las palabras ay, ahí, hay. Identificar el uso de cada palabra.	Ficha de trabajo Papel Lápiz	Identifica las diferencias con ayuda.
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir palabras con H respetando la regla ortográfica. Identificar el uso de las palabras ay, ahí, hay.	Escribir frases con las palabras ay, ahí, hay. Escribir la regla ortográfica acerca de las palabras: ay, ahí y hay. Completar un texto con las palabras ay, ahí, hay. Identificar los errores de un texto que contiene las palabras ay, ahí y hay y corregirlos.	Ficha de trabajo Lápiz	Se presentan errores al identificar la palabra correcta

PLAN DE SESIÓN N° 20

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 12 de setiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Identificar palabras que se escriben con Y y con LL Escribir palabras con Y/LL	Leer una lista de palabras con Y y LL Encontrar palabras con Y y LL en sopa de letras. Deletrear las palabras con Y y LL	Ficha de trabajo Papel Lápiz	Lectura de palabras en buen tiempo.
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir palabras con Y y LL respetando la regla ortográfica. Escribir oraciones con coherencia.	Completar oraciones con tarjetas de palabras Escribir oraciones con las palabras de la lista de palabras. Encontrar los errores de una lista de palabras con Y y LL y corregirlos.	Ficha de trabajo Lápiz	Se presentan errores al escribir palabras con y y LL Reconoce los errores de las palabras escritas.

PLAN DE SESIÓN N° 21

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 19 de setiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Identificar palabras que se escriben con Y y con LL Escribir palabras con Y/LL	Leer una lista de palabras con Y y LL Deletrear las palabras con Y y LL Leer un texto con palabras con Y y LL. marcar las palabras	Ficha de trabajo Papel Lápiz	Comete pocos errores a deletrear
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir palabras con Y y LL respetando la regla ortográfica. Escribir oraciones con coherencia.	Dictado de oraciones que contienen palabras con Y/ LL Escribir oraciones con las palabras marcadas en el texto	Ficha de trabajo Lápiz	Duda al escribir, comete pocos errores. Metacognición Estrategias

PLAN DE SESIÓN N° 22

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 24 de setiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Identificar palabras que se escriben con Y y con LL Escribir palabras con Y/LL	Leer la lista de palabras. (tarjetas) Deletrear las palabras con Y y LL	Ficha de trabajo Papel Lápiz	Lee y deletrea las palabras. Lee con mayor precisión
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir palabras con Y y LL respetando la regla ortográfica. Escribir oraciones con coherencia.	Juego ahorcado. Crear un texto corto con palabras de la lista. Leer el texto.	Ficha de trabajo Lápiz Grabadora	Disfruta del juego. Muestra dificultad al recordar la escritura de algunas palabras.

PLAN DE SESIÓN N° 23

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 26 de setiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer textos cortos de manera fluida	<p>Leer un texto descriptivo corto con palabras de las lista de palabras aprendidas.</p> <p>Escuchar la grabación de la lectura.</p> <p>Releer el texto corto.</p>	<p>Texto</p> <p>Grabadora</p>	<p>Lee con precisión y velocidad palabras aprendidas</p> <p>Escuchar su lectura la motiva a intentarlo nuevamente</p>
Escritura	Composición	Escribir un texto corto con coherencia.	Planificamos la escritura de un texto corto teniendo en cuenta las características del texto leído.	<p>Lápiz</p> <p>Papel</p>	

PLAN DE SESIÓN N° 24

Nombre: A.M

Especialista: Déborah Salazar

Fecha: 27 de setiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión textos cortos	Separar palabras en sílabas. Deletrear palabras de las listas de palabras revisadas. Leer texto con palabras aprendidas	Texto Grabadora	Lee con buena precisión y velocidad. Revisa el texto y lo vuelve a leer.
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir oraciones utilizando mayúsculas y signos de puntuación	Dictado de palabras. Escribir un texto corto. Identificar los errores de las palabras y corregirlas	Lápiz Papel	Escribe oraciones tienes en cuenta los signos de puntuación u mayúscula. Revisa su texto.

Caso 2:

Datos generales:

Nombre : P.S.M

Edad : 8 años 9 meses

Fecha de nacimiento : 25 de febrero 2010

Centro de estudios : institución Privada de Chorrillos

Grado : tercero de primaria

Especialista : Lara del Castillo Icochea

Tabla 14

Caso 2: Plan de intervención

Área	Sub area	Dificultad encontrada	Objetivo de la intervención	Estrategias
Lectura	Léxico	Lectura de palabras y pseudopalabras	Leer palabras (cv, vc)(ccv, cvc)	Uso de letras móviles para construir y transformar palabras.
		Sustitución de la c por la t, la p por la z, omisión de la l	Leer pseudopalabras (cv, vc) (ccv, cvc)	Identificar las letras de estas palabras y asociarlas con los sonidos correspondientes.
		En las trabadas realiza un cambio de la estructura ccv por cvc	Leer con exactitud y velocidad adecuadas	Cambiar las letras para formar nuevas palabras.
			Desarrollar la ruta visual y fonológica	Deletreo y deletreo fonológico. (Cuetos et al., 2007)(Cuetos, 2010)
				Ejercicios de conversión grafema fonema y fonema grafema.
				Uso de material concreto (letras móviles, tarjetas de sílabas, flashcards, lista de palabras). (Defior et al., 2015)(Cuetos,2010)

Sintáctico	Signos de puntuación	Traducir los signos de puntuación en pausas y entonaciones correspondientes.	Exposición a diferentes textos exagerando los signos de puntuación.
		Leer respetando los signos de puntuación. (coma, punto, exclamación e interrogación).	Práctica de repetición de lecturas.
			Modelamiento de lectura. (Defior, et al. 2015)(Cuetos et al. 2007)
			Colocar signos de puntuación donde corresponda (Galve, 2007)
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada, arbitraria y contextual	Dictado de sílabas (cv,vc,ccv,cvc) palabras y pseudopalabras.
		Usar de manera adecuada la H, S/C/Z, G/J, Q/C/K, LL/Y.	Listas de palabras y pseudopalabras.
		Escribir con precisión.	Completar frases con palabras trabajadas.
		Desarrollar la ruta visual y fonológica.	Corregir palabras en oraciones (Galve,2007).
			Presentación de palabras para deducir la regla ortográfica.
			Crear oraciones con las palabras trabajadas.
			Exponer al estudiante a las palabras de manera visual.
			Deletrear palabras.
			(Cuetos et al. 2004)(Cuetos,2009)
			Lista de palabras con frecuencia media.
			Actividades con las palabras con mayor frecuencia de errores.
			Uso de diccionario para la búsqueda de palabras desconocidas.
			(Defior, et al. 2015)
			Utilizar tarjetas de palabras, puede acompañarse de

Composición	Estructura de oraciones	Elaborar oraciones de al menos 5 palabras (sustantivo, verbo, adjetivos y complemento)	imágenes. Escribir las palabras, completar palabras, hacer oraciones, buscar familias de palabras. (García y González, 2000)
	Uso de mayúsculas y signos de puntuación	Elaborar textos cortos con coherencia y cohesión.	Secuencia de 3 pasos: planificar, textualizar, revisar.
		Utilizar la mayúscula y los signos de puntuación donde corresponde.	Planificar con organizadores gráficos.
			Revisar a través de fichas.
			(Cueto, 2010)
			Uso de conectores.
			Estrategias de corrección.
			(García y González, 2000)
			Preguntas de guía. Ej: “¿qué quiero escribir? ¿Qué quisiera explicar?” (Defior, et al. 2015)

PLAN DE SESIÓN N°01

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 4 junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión e identificar las palabras con qu o c.	<p>Juego de motivación: Comenzamos eligiendo algunas palabras en tarjetas y las separamos en sílabas saltando hacia delante recorriendo un camino. El primero en llegar a la meta ganará.</p> <p>Lee un texto corto que contiene palabras con qu y c. Como: matequilla, equipo, paquete...</p> <p>Identifica las palabras rodeándolas en un círculo y las clasifica en función de la letra que contienen (qu/c).</p> <p>Después, las escribe en tarjetas de cartulina y las recorta por sílabas. Ej: equipo cortaría e/qui/po.</p> <p>Volvemos a armar las palabras y creamos palabras y pseudopalabras nuevas con esas sílabas.</p>	<p>Tarjetas de palabras</p> <p>Tijeras</p> <p>Ficha impresa</p> <p>Colores</p> <p>Lápiz</p>	<p>Señaló algunas palabras que tenían ce y ci como si tuvieran el sonido de la /qu/.</p> <p>Le cuesta leer palabras inventadas o arrastra la sílaba para leer la siguiente.</p>

PLAN DE SESIÓN N°02

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 6 junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Juego de motivación “fábrica de palabras” se colocan varias sílabas y tendremos que crear palabras.	Tarjetas de sílabas	
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con qu o c. Desarrollar la ruta fonológica.	Lee un texto corto con las mismas palabras trabajadas en la sesión anterior (qu-c). Identifica las palabras, realiza un dibujo sobre cada una de ellas y al costado, separa en sílabas. Se realiza ejercicio de omitir, añadir sílabas o cambiarlas. Ej: si a queso le quito la so ¿qué me queda? Y si le añado la ma ¿qué me queda?	Ficha impresa Colores Lápiz	Se detiene un rato largo a pensar cuando se omito o añaden sílabas, pero demora más cuando hay que intercambiar una sílaba por otra.
Escritura	Léxico-ortográfico	Escribir palabras con c y qu respetando la ortografía adecuada.	Utiliza las palabras trabajadas en la lectura para escribirlas y escribir oraciones.	Lápiz y hojas rayadas.	Importante llegar a un acuerdo sobre las oraciones pues se muestra desmotivado hacia esta tarea.

PLAN DE SESIÓN N°03

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 11 de junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Juego de motivación Memory de imágenes y palabras trabajadas		
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con qu o c. Ruta fonológica.	Lee una lista de palabras que contiene las trabajadas en las anteriores sesiones. Se toma el tiempo. Le pedimos que deletree algunas de las palabras. Ej: paquete p-a-q-u-e-t-e Con las sílabas cortadas de anteriores sesiones armamos palabras nuevas y creamos una oración de manera oral.	Ficha impresa Cronómetro	lee las palabras con mayor fluidez que el primer día. Se siente motivado con la toma de tiempo. Al deletrear menciona la c en dos o tres ocasiones. Se le complejiza armar oraciones de más de cuatro palabras que no empiecen por “yo”
Escritura	Léxico-ortográfico	Escribir palabras con c y qu respetando la	Creamos el diccionario de las palabras trabajadas. Le damos unas	Ficha imágenes Tijeras	Necesita acompañar el ejercicio con varias

ortografía
adecuada.

imágenes para que
las recorte y las
pegue en una hoja de
trabajo. Debajo de
cada imagen escribe
su definición
teniendo en cuenta la
categoría,
características y
usos.

Hoja de
trabajo
Lápiz

preguntas para
completar la
definición.

PLAN DE SESIÓN N°04

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 13 junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Juego de motivación: "el cuento loco" se presentan imágenes de una historia y tendremos que ordenarlas para contar una original.		Disfruta la actividad
Lectura	Léxico	Leer con precisión pseudopalabras con qu o c. Ruta fonológica.	Le damos tarjetas de sílabas que contengan la c y qu para que las mezcle y arme palabras y pseudopalabras. Le pedimos que las lea. Lee una lista de pseudopalabras mientras se le toma el tiempo.	Ficha impresa Tarjetas silábicas Cronómetro	Al leer pseudopalabras demora algo más de tiempo.
Escritura	Composición	Escribir historias con coherencia y cohesión.	Le pedimos que elija algunas palabras de las trabajadas anteriormente y comenzamos a escribir una historia. Primero planificamos a través de un	Ficha de organizador gráfico Lápiz Hojas rayadas	Disfruta la parte de planificación y aporta ideas pero el momento escribir no es actividad grata para él. Alega que no sabe o

organizador gráfico, después comenzamos por describir a los personajes y por último, empezamos a escribir el inicio de nuestra historia.

no se le da bien.

PLAN DE SESIÓN N°05

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 18 junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Actividad motivadora: memory de imágenes y palabras trabajadas		Disfruta mucho el juego
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con qu, c y k. Ruta fonológica y ruta visual	Busca en un pupiletras varias palabras que contengan la qu, c y k. Lee las palabras identificando las sílabas y omitiendo, invirtiendo y añadiendo algunas. Ej: si invertimos las sílabas de la palabras queso ¿Qué nos queda?	Pupiletras Colores	Se le dificulta buscar en el pupiletras y necesita apoyo para encontrar algunas palabras.
	Sintáctico	Leer con fluidez respetando los signos de puntuación.	Se presenta un texto corto que contenga palabras con qu, c y k que tenga los signos de puntuación exagerados y se modela la lectura. Después la lee el niño.	Hoja de lectura	Lectura lenta y pausada.
Escritura	Léxico-ortográfico	Escribir palabras con	Completas oraciones con las palabras	Hoja de trabajo	

c, qu y k rescatadas de la Lápiz
respetando la lectura. Borrador
ortografía
adecuada. Continua su historia.

PLAN DE SESIÓN N°06

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 20 junio 2019

Hora de inicio:3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Jugamos al caminito de sílabas saltando en aquellas que nos ayudan a formar una palabra.		
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta fonológica Leer con precisión las palabras trabajadas	Le damos un pupiletras y le pedimos que busque las palabras que aparecen y contienen la ja,jo, ju y ga,go, gu. (20 palabras) como: jamón, galleta, jugador, gusano, etc. Cuando ya encontró todas, le pedimos que las clasifique en una ficha con un cuadro separando las que tienen g de las que tienen j. Le damos tarjetas para que dibuje la mitad de las palabras y las escriba debajo. Después separaremos en sílabas y realizaremos ejercicios de adición, sustitución, omisión e	Hoja de trabajo Lápiz Colores	No tiene problema al clasificarlas cuando las observa pero si cuando debe hacerlo solo escuchando la palabra. Le gusta dibujar y crear las tarjetas.

inversión de estas. Ej:
Si invertimos la palabra
jamón ¿qué nos queda?
Monja

PLAN DE SESIÓN N°07

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 25 junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Juego de motivación: "el cuento loco" se presentan imágenes de una historia y tendremos que ordenarlas para contar una original.		
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta fonológica Leer con precisión las palabras trabajadas.	Lee una lista de palabras trabajadas en la sesión anterior y se le toma el tiempo. Continuamos con el dibujo y escritura de la mitad de palabras restantes. Separa en sílabas dando saltos y deletrea las palabras. Después forma una oración de más de 6 palabras de manera oral. Arma nuevas palabras con las tarjetas de sílabas.	Hoja de trabajo Lápiz Colores cronómetro	Disfruta las actividades que requieren movimiento. Se le complica armar palabras de la nada, busca estímulos a su alrededor.
	sintáctico	Leer respetando	Le presentamos un texto corto que contenga las	Hoja de trabajo	

los signos de puntuación. palabras trabajadas con los signos de puntuación remarcados. Cronómetro
Colores

Primero, modelamos la lectura y después le pedimos que lo haga él.

Cronometramos el tiempo.

PLAN DE SESIÓN N°08

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 27 junio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Jugamos “fábrica de palabras” juntando todas las que ya hemos trabajado		Buen trabajo al recordar las palabras
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta fonológica Leer con precisión las palabras trabajadas.	Lee una lista de palabras trabajadas en la sesión anterior y se le toma el tiempo.	Hoja de trabajo Lápiz	Su lectura es más fluida y precisa que la sesión pasada
Escritura	Composición	Escribir adecuadamente las palabras trabajadas. Colocar puntos al final de la oración. Utilizar la mayúscula.	Completa palabras con la letra correspondiente mirando una  imagen. Por ejemplo _ ato Completa oraciones con las palabras trabajadas. Escribe oraciones con las palabras trabajadas de al menos 6 palabras. Ej: El gato subía por la escalera.	Hoja de trabajo Hoja rayada Lápiz Borrador	Requiere apoyo de preguntas para elaborar oraciones más largas.

PLAN DE SESIÓN N°09

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 2 julio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Memory de palabras		
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta fonológica Leer con precisión las palabras trabajadas. Desarrollar la ruta léxica.	Lee la lista de palabras trabajadas anteriormente y se le toma el tiempo. Lee un texto corto que contiene palabras con ge-gi y je- ji como por ejemplo jinete, girasol, inteligente, viaje, etc. Busca las palabras en el texto y las marca con colores.	Hoja de trabajo Lápiz Colores	En ocasiones confunde las palabras con el sonido /gu/
Escritura	Léxico ortográfico	Escribir adecuadamente las palabras trabajadas	Copia las palabras del texto en tarjetas de cartulina.	Cartulina Hoja rayada	Se apoya de preguntas como: ¿quién? ¿qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? Para escribir oraciones más largas.
	Composición	Escribir oraciones colocando punto y mayúscula donde corresponde.	Escribe oraciones con las palabras seleccionadas colocando punto y mayúscula.	Lápiz Borrador	

PLAN DE SESIÓN N°10

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 4 julio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Desarrollar la ruta léxica	Juego de memory con las palabras trabajadas (ja, jo, ju, ga, go y gu) Lee una lista de palabras que contengan la ge-gi y je-ji y se le toma el tiempo.	Hoja de trabajo Lápiz Colores	
		Desarrollar la ruta fonológica.	Lee las tarjetas escritas en la sesión anterior, las deletrea y las corta en función a las sílabas. Junta sílabas diferentes para armar palabras y pseudopalabras nuevas.	Cronómetro Tijeras	
Escritura	Composición	Realizar una descripción	Elige una palabra referida a un animal y escribe todas las características que recuerda. Clasifica estas características con colores en función a un criterio. Por ejemplo, cuello largo, cuernos,	Hoja rayada Lápiz Borrador Colores	Necesita preguntas que le ayuden a pensar en características propias del animal que eligió. Por

manchas
(características
físicas)
Escribe una
descripción sobre
ella.

ejemplo: ¿qué
come?

PLAN DE SESIÓN N°11

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 9 julio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión las palabras con ge-je, gi-ji.	Juego de motivación: Ahorcado (con las palabras anteriormente trabajadas tiene que adivinar) Lee la lista de palabras ge-je, gi-ji y se le toma el tiempo.	cronómetro Ficha impresa Lápiz Colores	lee con mayor rapidez y precisión.
	Sintáctico	Leer respetando los signos de puntuación.	Se le presenta el texto corto que contiene las palabras trabajadas. Marca los signos de puntuación con colores y hace reflexión de su significado. Lee una vez, se le graba y se escucha. Lee una segunda vez teniendo en cuenta lo escuchado.	Hoja de trabajo Colores Grabadora	Importante modelar la lectura y reflexionar con preguntas sobre los signos de puntuación.
Escritura	Léxico-ortográfico	Escribir palabras con ge-je, gi-ji respetando la	Escribe el diccionario de las palabras trabajadas. Elige una, la escribe y la define teniendo	Hoja rayada Lápiz Borrador	Apoyo constante para escribir

ortografía
adecuada.

en cuenta la
categoría,
características y
usos.

Colores

oraciones más
complejas.

PLAN DE SESIÓN N°12

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 11 julio 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Actividad motivadora: Historia loca. Ordenamos una secuencia de imágenes y contamos una historia original.	Imágenes	
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con ge-je y gi-ji. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Jugamos memory de palabras y tiene que leer las que levanta. Cuando encuentra una pareja, elabora una oración. Lee la lista de palabras con ge-je y gi-ji y se le toma el tiempo.	Cartas de memory	Recordarle durante el juego probar otros sujetos diferentes a "yo"
Escritura	Léxico-ortográfico	Escribir palabras con ge-je y gi-ji respetando la ortografía adecuada.	Completas oraciones con las palabras trabajadas en sesiones anteriores. Continua su diccionario de palabras teniendo en cuenta categoría, características y usos.	Hoja de trabajo Lápiz Borrador	

PLAN DE SESIÓN N°13

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 13 agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Actividad motivadora: jugamos con la tablet “palabra correcta”	Tablet	
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con b y v. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Lee un texto corto con palabras que contengan la b y la v como por ejemplo: bosque, biblioteca, lluvia, etc. Subraya con un color las palabras que tengan b y v.	Hoja de trabajo Colores o resaltador	
Escritura	Léxico-ortográfico	Escribir palabras con b y v respetando la ortografía adecuada.	Escribe las palabras seleccionadas en una lista y al costado coloca en puntitos, el número de sílabas que tienen. Ej: lluvia o o Biblioteca o o o o Escribe una oración con cada una de las palabras trabajadas de más de 7 palabras.	Hoja de trabajo Lápiz Borrador	Comete errores al escribir o copiar las palabras. Necesita preguntas como ¿quién? ¿qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? para escribir oraciones más largas.

PLAN DE SESIÓN N°14

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 15 agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Actividad motivadora: jugamos tres en raya con las palabras trabajadas anteriormente (qu,c,k, j,g)	Tablero Silabas cortadas	
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con b y v. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Lee la lista de palabras que armamos con b y v y se le toma el tiempo. Escribe las palabras en tarjetas tipo flashcards y las deletrea. Juega a omitir, añadir o cambiar una sílaba por otra, por ejemplo: si a nube le cambio la be por la ca ¿qué me queda? Si a ver le añado la te ¿Qué me queda?	Hoja de trabajo Plumones	Intenta visualizar la palabra para intercambiar las sílabas.
Escritura	Léxico-ortográfico	Escribir palabras con b y v respetando la ortografía adecuada.	Le pedimos que elija algunas palabras y empezamos a escribir una historia. Comienza planificando su cuento a través del uso de organizadores	Hoja de trabajo Lápiz Borrador	Precisa la ayuda de los dados cuenta historias para obtener ideas para la suya.

gráficos que planteen preguntas como: ¿Quiénes son los personajes? ¿en qué tiempo ocurre? ¿Cómo es el lugar? ¿cuál es el problema? Tras ello, empieza a escribir el inicio de la historia.

PLAN DE SESIÓN N°15

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 20 agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Actividad motivadora: jugamos memory con las palabras trabajadas anteriormente (qu,c,k, j,g)	Cartas de memory	
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con b y v. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Lee la lista de palabras que armamos con b y v y se le toma el tiempo.	Hoja de trabajo Plumones	Lee rápido y claro.
	Sintáctico	Leer con fluidez respetando los signos de puntuación.	Lee el texto corto que contiene las palabras con b y con v resaltando primero los signos de puntuación.		Mejora su entonación cuando se le hace evidente el error.
Escritura	Composición	Escribir oraciones utilizando adecuadamente los signos de puntuación y la mayúscula.	Continúa su historia revisando las palabras previamente trabajadas (qu,c,k,j,g)	Hojas rayadas Lápiz Borrador	

PLAN DE SESIÓN N°16

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 22 agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con b y v.	Actividad motivadora: Ahorcado (con las palabras anteriormente trabajadas tiene que adivinar)	Hoja de ahorcado	Lee más rápido que la sesión anterior.
			Lee la lista de palabras que armamos con b y v y se le toma el tiempo.	Hoja de trabajo flashcards	
		Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Corta las flashcards en sílabas y juega a crear y leer nuevas palabras o palabras inventadas.		
	Sintáctico	Leer con fluidez respetando los signos de puntuación.	Lee oraciones que contienen las palabras trabajadas con b y v con diferentes signos de puntuación (signos de interrogación, puntos, comas y signos de admiración).		
Escritura	Léxico-ortográfico	Escribir oraciones utilizando adecuadamente los signos de	Completa oraciones con las palabras trabajadas. Ej: En las noticias del tiempo anunciaron	Hojas rayadas Lápiz Borrador	En ocasiones necesita observar la lista de palabras para

puntuación y la _____ para elegir la
mayúscula. mañana. correcta.

PLAN DE SESIÓN N°17

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 27 agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con b y v. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Actividad motivadora: Jugamos con la Tablet a “palabra correcta” Lee la lista de palabras que armamos con b y v y se le toma el tiempo. Le damos imágenes de las palabras y definiciones. Las lee y tendrá que adivinar a qué imagen se corresponde y al revés, es decir, coger la imagen y definirla.	Hoja de trabajo flashcards imágenes	Lectura precisa y fluida. Cuando reconoce las palabras se le hace sencillo.
Escritura	Composición	Escribir una descripción	Escoge una palabra y escribe todas las características que recuerda sobre ella. Con colores las clasifica en función a un criterio	Hojas rayadas Lápiz Borrador	Necesita apoyo de preguntas para escribir más.

PLAN DE SESIÓN N°18

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 29 agosto 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con b y v. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Actividad motivadora: “fábrica de palabras” Se colocan varias sílabas y tendrá que armar palabras. Le damos un pupiletras que contenga palabras con ll y y. Encuentra las palabras y las clasifica en un cuadro separando las de ll de las que tienen y. Al lado de cada palabra, coloca puntitos correspondientes al número de sílabas. Llave o o Cebolla o o o Le entregamos varias palabras en flashcards y busca rimas con las trabajadas, por ejemplo:	Hoja de trabajo flashcards	Necesita estímulos para encontrar rimas.

			Cebolla- olla		
			Cepillo-amarillo		
Escritura	Composición	Escribir oraciones utilizando adecuadamente los signos de puntuación y la mayúscula.	Escribe oraciones de al menos siete palabras con las palabras encontradas en el pupiletras.	Hojas rayadas Lápiz Borrador	Utiliza preguntas como:¿quién? ¿qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? Para escribir oraciones más largas.

PLAN DE SESIÓN N°19

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 3 septiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con ll y y. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Actividad motivadora: Jugamos con signos de interrogación y exclamación móviles.	Signos móviles	Mejora la rapidez de la lectura de la lista de palabras.
			Lee la lista de palabras que armamos con ll y y se le toma el tiempo. Escribe la mitad de las palabras en flashcards y las corta según sus sílabas. Combina las sílabas de diferentes maneras creando nuevas palabras y pseudopalabras.	Hoja de trabajo flashcards	
	Sintáctico	Leer con fluidez respetando los signos de puntuación.	Lee un texto corto que contiene las palabras trabajadas con ll y y con diferentes signos de puntuación (signos de interrogación, puntos, comas y signos de admiración). Remarca los signos con colores antes de leer. La especialista lee exagerando los signos de	Hojas de trabajo Colores	Mejora mucho su lectura tras el modelado por parte de la especialista.

			puntuación y a continuación, él lo lee.	
Escritura	Léxico-ortográfico	Escribir adecuadamente las palabras trabajadas.	Completa oraciones con las palabras trabajadas. Ej: Hicieron una ensalada de tomate y _____	Hojas rayadas Lápiz Borrador

PLAN DE SESIÓN N°20

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 5 septiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con b y v. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Actividad motivadora: Memory de palabras Lee la lista de palabras que armamos con ll y y y se le toma el tiempo. Escribe la mitad que le falta de las palabras en flashcards y las corta según sus sílabas. Las deletrea y busca palabras que rimen con ella.	Hoja de trabajo flashcards	Le cuesta encontrar rimas.
	Sintáctico	Leer con fluidez respetando los signos de puntuación	Lee oraciones que contienen las palabras trabajadas y diferentes signos de puntuación (exclamación, interrogación, punto y coma).	Hojas de trabajo Colores	

Escritura	Composición	Escribir oraciones utilizando adecuadamente signos de puntuación y mayúscula.	Elige 5 palabras de las trabajadas y escribe una historia. Comienza por la planificación a través de organizadores gráficos que plantean preguntas como ¿quiénes son los personajes? ¿dónde ocurre la historia? ¿en qué tiempo ocurre? Comienza a escribir el inicio de su historia.	Hojas rayadas Lápiz Borrador
-----------	-------------	---	--	------------------------------------

PLAN DE SESIÓN N°21

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 10 septiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con ll y y. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Actividad motivadora: Jugamos tres en raya con las palabras de tres sílabas trabajadas anteriormente (qu,c,k,g,j,v,b) Lee la lista de palabras que armamos con ll y y y se le toma el tiempo. Lee una lista de pseudopalabras que contienen la ll y la y. Omite, añade e intercambia sílabas para crear nuevas palabras. Ej:Si a cebolla le quitamos la ce ¿qué nos queda? Bolla.	Tarjetas de sílabas Hoja de trabajo flashcards imágenes	La lectura de pseudopalabras se le dificulta. Estira las sílabas hasta asegurar la siguiente.
Escritura	Léxico-ortográfico	Escribir adecuadamente las palabras trabajadas.	Completa palabras con la letra adecuada. Cebo_a	Hojas de trabajo	Necesita refuerzo para continuar motivado en la

	Cepi_o		escritura de su historia.
Composición	Pa_aso	Hojas rayadas	
Escribir oraciones utilizando adecuadamente los signos de puntuación y la mayúscula.	Continúa su historia teniendo en cuenta el uso de los signos de puntuación y la ortografía trabajada.	Lápiz Borrador	
	Al terminar, revisa su producción.		

PLAN DE SESIÓN N°22

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 12 septiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Actividad motivadora: Historia loca. Se presenta una secuencia de imágenes, se ordena y se cuenta una historia.	Cartilla de imágenes	
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con h. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Lee un texto corto que contenga palabras con h como huevo, huerto, hacer, había, etc. Con colores, encierra las palabras que tienen h y las escribe en flashcards. Las corta en función de sus sílabas: huerto/ huer-to Omite, añade e intercambia sílabas. Ej: Si a hacer le cambio la cer por la ver ¿qué me queda?	Hoja de trabajo flashcards	Se toma unos instantes para responder al intercambio de sílabas.

Escritura	Composición	Escribir oraciones utilizando adecuadamente los signos de puntuación y la mayúscula.	Si a había le cambio la bía por la cía ¿qué me queda? Escribe oraciones de más de siete palabras con las palabras trabajadas en la lectura.	Hojas rayadas Lápiz Borrador	Se utiliza la anticipación a través de preguntas para escribir sus oraciones.
-----------	-------------	--	--	------------------------------------	---

PLAN DE SESIÓN N°23

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 17 septiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m.

Area	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con h. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Actividad motivadora: Memory de palabras Lee la lista de palabras que armamos con h y se le toma el tiempo. Le damos imágenes de las palabras y definiciones. Las lee y tendrá que adivinar a que imagen se corresponde y al revés, es decir, coger la imagen y definirla.	Tarjetas de palabras Hoja de trabajo flashcards cronómetro	
	Sintáctico	Leer con fluidez respetando los signos de puntuación.	Lee oraciones que contienen las palabras trabajadas y diferentes signos de puntuación (interrogación, exclamación, puntos y comas). Remarca en colores los signos	Hoja de trabajo Colores	

			de puntuación antes de leer.	
Escritura	Composición	Escribir oraciones utilizando adecuadamente los signos de puntuación y la mayúscula.	Escribe el diccionario de las palabras con h. Le entregamos imágenes de las palabras, las corta y pega y debajo, escribe su definición teniendo en cuenta categoría, características y usos. Por último, escribe dos oraciones que utilicen las palabras como	Hoja rayada Lápiz Borrador Tijeras Pegamento
				
			ejemplo.	
			Ej:	
			Huerto. Es un lugar donde se cultivan alimentos.	
			1.En el huerto de mi abuelo hay choclos y papas.	
			2. Mi hermana trajo unas fresas muy ricas del huerto.	

PLAN DE SESIÓN N°24

Nombre: P.S.M

Especialista: Lara del Castillo

Fecha: 19 septiembre 2019

Hora de inicio: 3:15 p.m.

Hora de fin: 4:00 p.m

Área	Sub-área	Objetivo	Actividad	Materiales	Observaciones
			Actividad motivadora: Jugamos con la Tablet a “palabra correcta”		
Lectura	Léxico	Leer con precisión palabras con h. Desarrollar la ruta fonológica y ruta visual	Lee la lista de palabras que armamos con h y se le toma el tiempo. Deletrea y busca rimas de las palabras con h. Ej: hacer- saber	Hoja de trabajo flashcards cronómetro	Lee con mayor precisión y velocidad.
Escritura	Composición	Escribir oraciones utilizando adecuadamente los signos de puntuación y la mayúscula.	Continúa escribiendo el diccionario de las palabras con h. Le entregamos imágenes, las corta y pega y debajo, escribe su definición teniendo en cuenta su categoría, características y usos. Por último, escribe dos  oraciones que utilicen la palabra como ejemplo.	Hojas rayadas Lápiz Borrador Tijeras Pegamento	Importante recordarle encontrar la categoría, características y usos para facilitar la definición de la palabra.

Ej:

Huerto. Es un lugar donde se cultivan alimentos.

1. En el huerto de mi abuelo hay choclos y papas.

2. Mi hermana trajo unas fresas muy ricas del huerto.

6.2.3 Informe final

Caso 1:

Datos generales

Nombre	: A. M
Edad	: 10 años 1 meses
Fecha de nacimiento	: 10 de octubre 2009
Grado	: Cuarto Grado
Centro de estudio	: Institución privada de Chorrillos
Fecha evaluación final	: 1 de octubre
Evaluada	: Déborah Salazar

Observaciones generales

A.M es una niña tranquila y reservada, ella asistió de manera frecuente y puntual a las 24 sesiones cuya frecuencia fue de dos veces por semana, en caso de no poder asistir la madre mostró disposición para reprogramar y recuperar la sesión.

A medida que fueron transcurriendo los días se generó un vínculo que benefició el abordaje de los puntos a intervenir, en la mayoría de las sesiones A.M mostró interés y ganas de incorporar las estrategias u objetivos planteados. Es importante mencionar que en ciertos momentos se mostró poco tolerante ante los errores; en estos casos la frustración generaba en ella una baja en su productividad y ánimo, ante estas situaciones se optó por un cambio en la actividad.

Con el paso de las sesiones y debido a la confianza que poco a poco fue adquiriendo, expresó su malestar al indicar que las cosas que realizaba en la escuela no le salían bien y eso la entristecía. Ella era muy consciente de que necesitaba realizar mayor esfuerzo en algunos aspectos académicos y lo demostró en todo el proceso.

Durante las sesiones se mostró organizada con los materiales y con la disposición del espacio.

En ocasiones era necesario recordarle mantener una buena postura. Durante las sesiones se aseguraba de haber comprendido las indicaciones, para esto preguntaba hasta estar segura de lo que debía realizar.

Las sesiones de iniciaron el 6 de junio 2019 y concluyeron el 26 de setiembre 2019, se abordaron los procesos léxicos de la lectura y los procesos léxicos ortográficos de la escritura, así como también se inició la intervención de la composición escrita.

Tabla 15

Caso 1: Resultados de intervención

Área	Sub-área	Objetivo	Nivel de logro		
			I	P	L
Lectura	Proceso léxico	Leer palabras (ccv, cvc)			X
		Leer pseudopalabras (ccv, cvc)			X
		Leer de manera fluida utilizando la ruta visual y fonológica.		X	
		Leer teniendo en cuenta los signos de puntuación (punto y la coma)		X	
		Leer con entonación adecuada.		X	
	Proceso sintáctico	Leer respetando los signos de puntuación. (coma, punto, exclamación e interrogación).			
		Reconocer los componentes de una oración (sujeto y predicado)		X	

Área	Sub-área	Objetivo	Nivel de logro		
			I	P	L
Escritura	Proceso léxico - ortográfico	Usar de manera adecuada de la H, S/C, G/J, Y/LL		X	
		Escribir con precisión.		X	
		Desarrollar la ruta visual y fonológica		X	
	Composición escrita	Usar de signos de puntuación de manera adecuada		X	
		Elaborar textos cortos con coherencia y cohesión.		X	
		Elaborar oraciones de 5 palabras (sustantivo, verbo, adjetivos y complemento)			X

Perfil que muestra la gráfica del análisis de los resultados por cada área evaluada:

Tabla 16

Caso 1 Perfil de rendimiento en la lectura posttest – Índices principales PROLEC- R

CATEGORIA			DD	D	N
PROCESOS	TAREAS	PD			
Identificación de letras	Nombre de Letras	No presentó errores	76		●
	Igual diferentes	No presentó errores	20		●
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	No presentó errores	58		●
	Lectura de pseudopalabras	Leyó “ospe” en vez de “bospe”, “tiegre” en vez de “liegra”, “tralis” en vez de “graliza”, “triespo” en vez de “crispol”,	44		●
Procesos Sintácticos	Estructuras gramaticales	Presenta 2 errores de complemento focalizado.	14		●
	Signos de puntuación	No realizó entonación en los signos de exclamación	8	●	
Procesos semánticos	Comprensión de oraciones	No presenta errores	16		●
	Comprensión de textos	Presenta 1 error en la última lectura.	13		●
	Comprensión oral	Presenta errores	6		●

Tabla 17

Perfil de rendimiento de la lectura posttest - Índices de precisión PROLEC - R

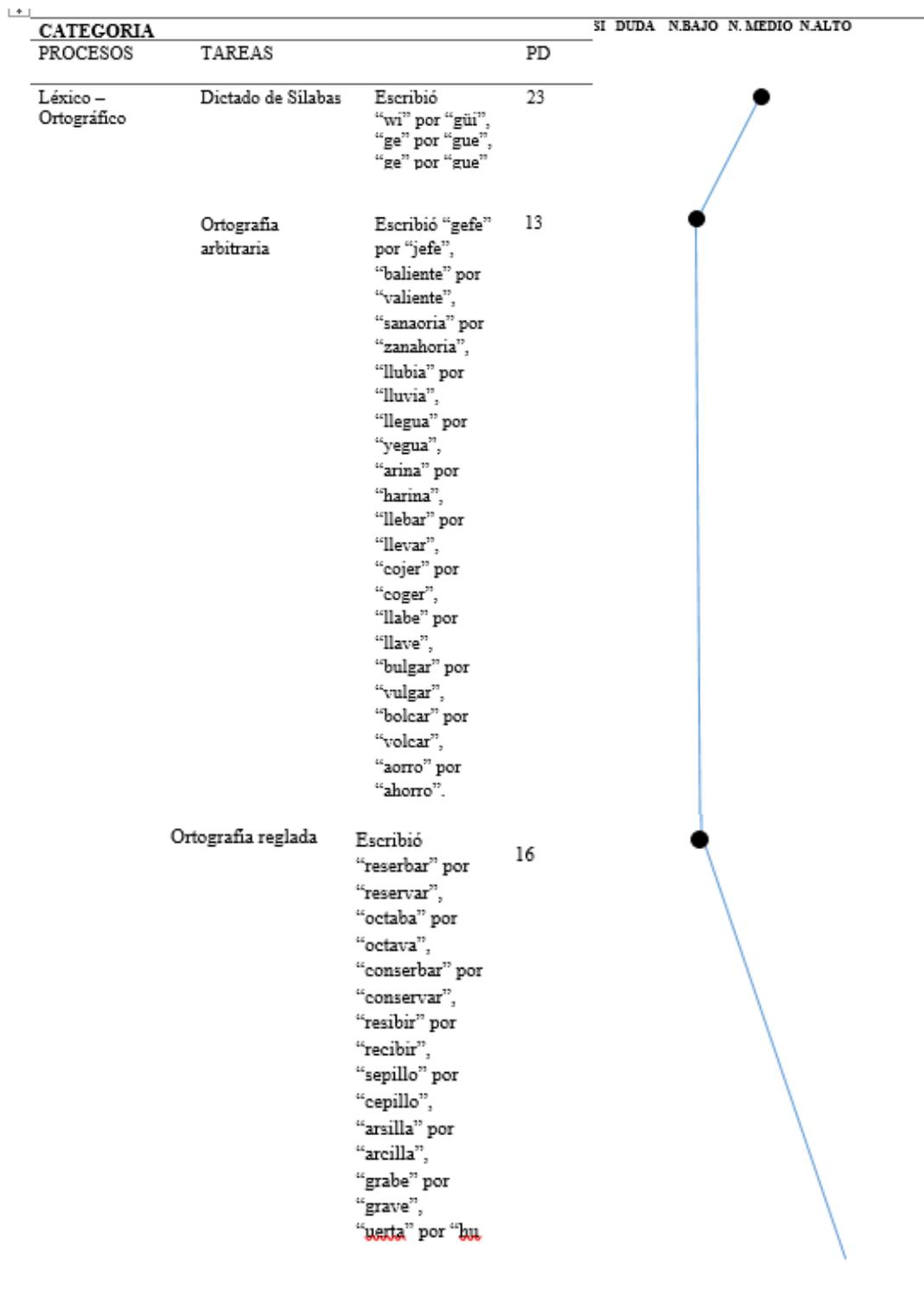
CATEGORIA			DD	D	¿?	N
PROCESOS	TAREAS	PD				
Identificación de letras	Nombre de Letras	20				●
	Igual diferentes	20				●
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	40				●
	Lectura de pseudopalabras	36				●
	Signos de puntuación	8				●

Tabla 18

Perfil de rendimiento de la lectura posttest - Índices de velocidad PROLEC - R

CATEGORIA			ML	L	N	R	MR
PROCESOS	TAREAS	PD					
Identificación de letras	Nombre de Letras	26				●	
	Igual diferentes	100				●	
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	69				●	
	Lectura de pseudopalabras	82				●	
	Signos de puntuación	82				●	

Tabla 19

Perfil de rendimiento de escritura posttest - PROESC

CATEGORIA			SI	DUDA	BAJO	MEDIO	ALTO
	PROCESOS	TAREAS	PD				
	Dictado de pseudopalabras	Escribió "grañon" por grañol" "uema" por "huema", "guardaba" por "gurdaba", "gurbaba".	21				
	Reglas ortográficas	Escribió "uema" por "huema", "guardaba" por "gurdaba".	12				
Proceso sintáctico	Acentos	No colocó	0				
	Mayúsculas		5				
	Signos de puntuación		5				
	Escritura de un cuento	Cuento conocido	6				
	Total		101				

Caso 2:**Datos generales**

Nombre	: P.S.M
Edad	: 8 años 9 meses
Fecha de nacimiento	: 25 de febrero 2010
Centro de estudios	: institución privada de Chorrillos
Grado	: cuarto de primaria
Fecha de evaluación final	: 8 y 10 de octubre 2019
Evaluadora	: Lara del Castillo Icochea

Observaciones generales

P.S. es un niño tímido y reservado por lo que el vínculo y la confianza con la maestra fueron desarrollándose poco a poco. El hecho de ser un niño cariñoso y curioso hizo este proceso más sencillo, sin embargo, P. necesitó constante refuerzo para ganar seguridad en sí mismo y enfrentarse a alguno de los retos planteados.

Al comienzo de las sesiones se observó que era un niño con necesidad de movimiento constante y con dificultades para mantener el interés y la atención en lo que se estaba realizando. Por ese motivo, se establecieron algunas estrategias como acuerdos claros contruidos por ambos y una pizarra personal donde se escribía al inicio de la sesión, la agenda esperada para ese día. Según se iban realizando las actividades, P. era el encargado de colocar un “check” y visualizar claramente los momentos.

Durante las sesiones era importante recordarle algunos aspectos como el orden del material que iba a utilizar, la postura para sentarse, pues tendía a echarse sobre uno de sus brazos en la mesa y lo que se esperaba de él. Se trabajó también el parafraseo de indicaciones y el preguntar cuando no se entendía. Todo esto, le permitió organizarse mejor e ir siendo más autónomo hacia el final de la intervención.

P. asistió de manera regular y puntual a todas las sesiones planificadas. Llegaba con buena actitud, pero en ocasiones, olvidaba traer el material necesario.

En caso de no poder asistir, la mamá avisaba con anterioridad y se coordinaba el cambio de fecha. Esto ocurrió dos veces, pero se recuperaron las sesiones.

El periodo de trabajo se dio durante tres meses (teniendo en cuenta las vacaciones de julio) comenzando el 4 de junio y terminando el 19 de septiembre con una frecuencia de dos veces por semana (martes y jueves) con una duración de 45 minutos por sesión. Durante el trimestre se trabajaron los procesos léxicos de la escritura y la lectura y también se avanzaron los procesos de composición de la escritura y los sintácticos de la lectura.

Tabla 20

Caso 2: Resultados de intervención

Área	Sub-área	Objetivo	Nivel de logro		
			I	P	L
Lectura	Proceso léxico	Leer palabras (cv, vc)(ccv, cvc)			x
		Leer pseudopalabras (cv, vc) (ccv, cvc)	x		
		Leer con exactitud y velocidad adecuadas		x	
		Desarrollar la ruta visual y fonológica		x	
	Proceso sintáctico	Traducir los signos de puntuación en pausas y entonaciones correspondientes.		x	
		Leer respetando los signos de puntuación. (coma, punto, exclamación e interrogación).		x	

Área	Sub-área	Objetivo	Nivel de logro		
			I	P	L
Escritura	Procesos léxico-ortográfico	Usar de manera adecuada la H, S/C/Z, G/J, Q/C/K, LL/Y.		x	
		Escribir con precisión.		x	
		Desarrollar la ruta visual y fonológica.		x	
	Composición escrita	Elaborar oraciones de al menos 5 palabras (sustantivo, verbo, adjetivos y complemento)			x
		Elaborar textos cortos con coherencia y cohesión.		x	
		Utilizar la mayúscula y los signos de puntuación donde corresponde.			x

Perfil que muestra la gráfica del análisis de los resultados por cada área evaluada:

Tabla 21

Perfil de rendimiento en la lectura posttest – Índices principales PROLEC- R

CATEGORIA				DD	D	N
PROCESOS	TAREAS		PD			
Identificación de letras	Nombre de Letras	No presentó errores	181			●
	Igual diferentes	Presentó un error	13	●		
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	Leyó "color" por "cloro" y "libre" por "liebre".	57			●
	Lectura de pseudopalabras	Leyó "triento" por "triendo", "sodirro" por "sodiro" y "grenso" por "genso".	21	●		
Procesos Sintácticos	Estructuras gramaticales	Presenta 1 error de complemento focalizado.	15			●
	Signos de puntuación	No realizó entonación en uno de los puntos.	8	●		
Procesos semánticos	Comprensión de oraciones	Presentó un error	15			●
	Comprensión de textos	Presenta 1 error en la última lectura.	14			●
	Comprensión oral	Presenta 1 error	7			●

Tabla 22

Perfil de rendimiento de la lectura posttest - Índices de precisión PROLEC - R

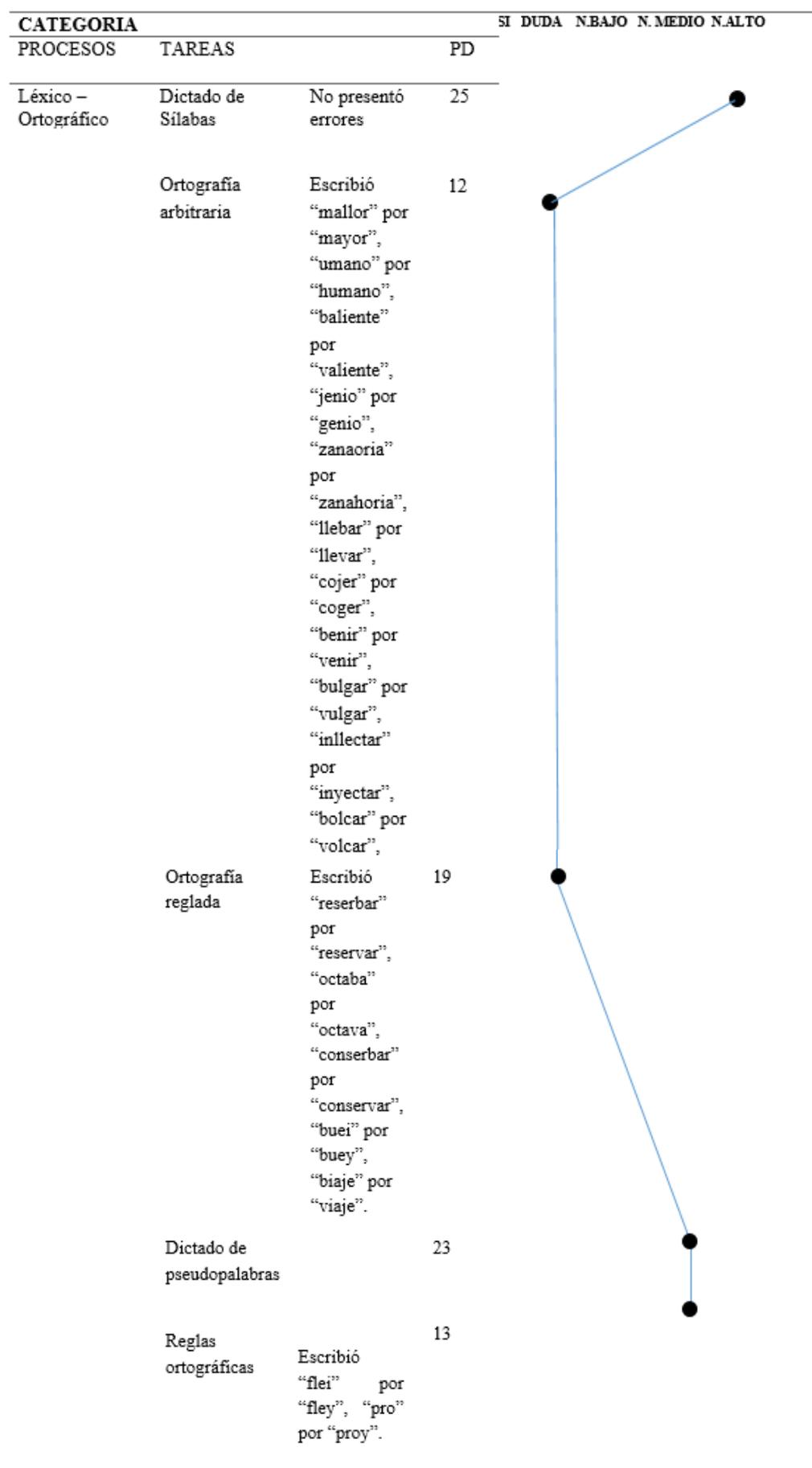
CATEGORIA			DD	D	¿?	N
PROCESOS	TAREAS	PD				
Identificación de letras	Nombre de Letras	20				●
	Igual diferentes	19				●
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	38				●
	Lectura de pseudopalabras	37				●
	Signos de puntuación	8				●

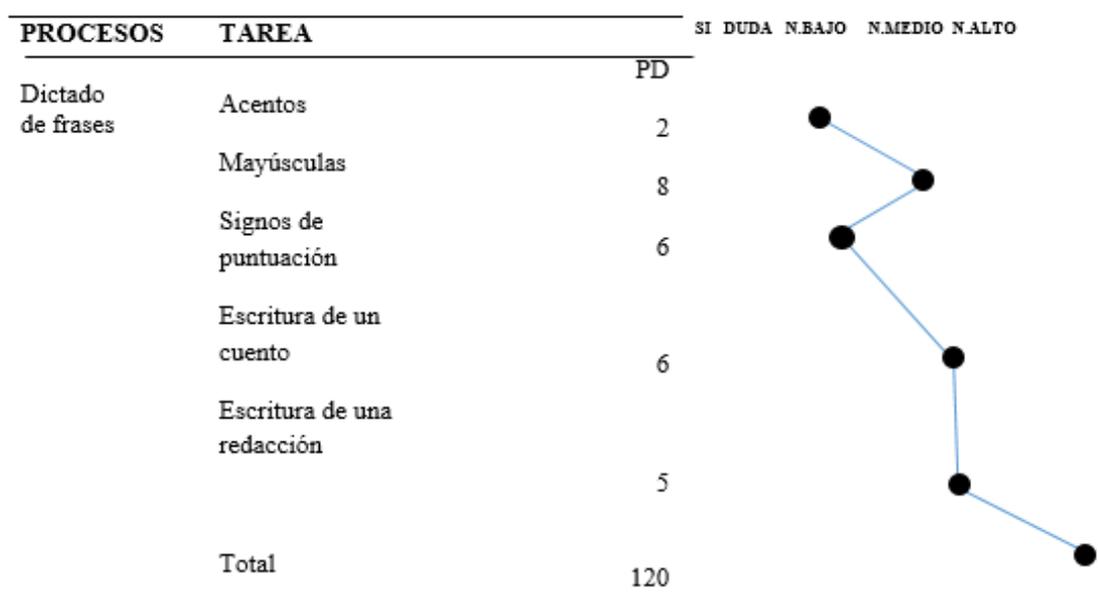
Tabla 23

Perfil de rendimiento de la lectura posttest - Índices de velocidad PROLEC - R

CATEGORIA			ML	L	N	R	MR
PROCESOS	TAREAS	PD					
Identificación de letras	Nombre de Letras	11					●
	Igual diferentes	150	●				
Procesos Léxicos	Lectura de palabras	67					●
	Lectura de pseudopalabras	174					●
	Signos de puntuación	88					●

Tabla 24

Perfil de rendimiento de escritura posttest – PROESC



A continuación, se presentan las tablas comparativas entre los resultados de la primera evaluación y de la realizada tras pasar por el periodo de intervención tanto del caso 1 como del caso 2.

Tabla 25

Caso 1

Perfil del rendimiento en la lectura entre el pretest y post test - Índices principales PROLEC -R

Área	Pretest PD	Nivel	Postest PD	Nivel
Identificación de letras	66	N	76	N
Igual diferentes	11	D	20	N
Procesos léxicos				
Lectura de palabras	45	N	58	N
Lectura de pseudopalabras	37	N	44	N
Procesos sintácticos				
Estructuras gramaticales	11	N	14	N
Signos de puntuación	3	D	8	D
Procesos semánticos				
Comprensión de oraciones	16	N	16	N
Comprensión de textos	9	N	13	N
Comprensión oral	3	N	6	N

Tabla 26

*Perfil de rendimiento de la lectura pretest y postest – Índices de precisión
PROLEC – R*

Área	Pretest		Postest	
	PD	Nivel	PD	Nivel
Identificación de letras				
Nombre de letras	20	N	20	N
Igual diferente	19	N	20	N
Procesos léxicos				
Lectura de palabras	39	N	40	N
Lectura de pseudopalabras	33	N	36	N
Signos de puntuación	3	N	8	N

Tabla 27

*Perfil de rendimiento de la lectura pretest y postest – Índices de velocidad
PROLEC - R*

Área	Pretest		Postest	
	PD	Nivel	PD	Nivel
Identificación de letras				
Nombre de letras	30	N	26	N
Igual diferente	161	L	100	N
Procesos léxicos				
Lectura de palabras	86	N	69	N
Lectura de pseudopalabras	88	N	82	N
Signos de puntuación	106	N	82	N

Tabla 28

Perfil de rendimiento de escritura pretest y postest - PROESC

Área	Pretest		Postest	
	PD	Nivel	PD	Nivel
Léxico ortográfico				
Dictado de sílabas	22	<i>medio</i>	23	medio
Ortografía arbitraria	11	<i>bajo</i>	13	bajo
Ortografía reglada	13	<i>bajo</i>	16	bajo
Dictado de pseudopalabras	13	<i>alto</i>	21	alto
Reglas ortográficas	8	<i>bajo</i>	12	medio
Procesos sintácticos				
Acentos	0	duda	0	duda
Mayúsculas	1	si	5	bajo
Signos de puntuación	0	si	5	medio
Escritura de un cuento				
	3	medio	6	medio
Escritura de una redacción				
TOTAL	71	bajo	101	medio

Tabla 29

Caso 2

Perfil del rendimiento en la lectura entre el pretest y post test - Índices principales PROLEC -R

Área	Pretest		Postest	
	PD	Nivel	PD	Nivel
Identificación de letras	95	N	181	N
Igual diferentes	7	D	13	D
Procesos léxicos				
Lectura de palabras	28	D	57	N
Lectura de pseudopalabras	24	D	21	D
Procesos sintácticos				
Estructuras gramaticales	13	N	15	N
Signos de puntuación	3	D	8	D
Procesos semánticos				
Comprensión de oraciones	15	N	15	N
Comprensión de textos	12	N	14	N
Comprensión oral	5	N	7	N

Tabla 30

Perfil de rendimiento de la lectura pretest y post test – Índices de precisión PROLEC – R

Área	Pretest		Postest	
	PD	Nivel	PD	Nivel
Identificación de letras				
Nombre de letras	20	N	20	N
Igual diferente	16	N	19	N
Procesos léxicos				
Lectura de palabras	34	D	38	N
Lectura de pseudopalabras	30	¿?	37	N
Signos de puntuación	4	N	8	N

Tabla 31

Perfil de rendimiento de la lectura pretest y post test – Índices de velocidad PROLEC - R

Área	Pretest		Postest	
	PD	Nivel	PD	Nivel
Identificación de letras				
Nombre de letras	21	N	11	N
Igual diferente	220	ML	150	ML
Procesos léxicos				
Lectura de palabras	119	L	67	N
Lectura de pseudopalabras	126	N	174	ML
Signos de puntuación	112	N	88	N

Tabla 32

Perfil de rendimiento de escritura pretest y post test - PROESC

Área	Pretest		Postest	
	PD	Nivel	PD	Nivel
Léxico ortográfico				
Dictado de silabas	20	bajo	25	alto
Ortografía arbitraria	8	dificultad	12	dudas
Ortografía reglada	16	bajo	19	bajo
Dictado de pseudopalabras	19	medio	23	alto
Reglas ortográficas	10	dificultad	13	alto
Procesos sintácticos				
Acentos	0	duda	2	bajo
Mayúsculas	0	dificultad	8	medio
Signos de puntuación	0	duda	6	alto
Escritura de un cuento				
Escritura de un cuento	2	duda	6	medio
Escritura de una redacción	1	bajo	5	medio
TOTAL	75	bajo	120	alto

VII. Discusión

El presente estudio se analiza de acuerdo con los siguientes criterios: En primer lugar, se observan las implicancias de los resultados del proceso de evaluación e intervención. Tras ello, se contrastan con investigaciones análogas de acuerdo con lo obtenido. Luego, se plantean las limitaciones de la investigación y por último se resalta la importancia de la investigación.

Este estudio tiene por objetivo, determinar si existe dominio de los procesos de la lectura y escritura de dos estudiantes de nivel primaria.

Los resultados obtenidos en la primera evaluación mostraron que ambos estudiantes presentaban dificultades en los procesos léxicos de la lectura tanto en la ruta visual como en la fonológica ubicándose en el nivel bajo. En cuanto a los procesos sintácticos ambos participantes se ubicaron en el nivel dificultad al presentar errores al identificar los signos de puntuación, interrogación y exclamación. Al evaluar los procesos de la escritura se evidenció en ambos casos poca habilidad en el uso de la ortografía reglada y arbitraria, por lo que se ubicaron en el nivel bajo. Asimismo, se situaron en el nivel dificultad en los procesos de composición al presentar una escritura con escasa coherencia y organización.

Los resultados obtenidos al finalizar la intervención mostraron que ambos estudiantes habían alcanzado resultados favorables respecto a las dificultades que presentaban inicialmente en lectura y escritura.

Para lograr el dominio de los procesos léxicos, en cuanto a la lectura de palabras, en ambos casos se desarrollaron estrategias efectivas como la formación de nuevas palabras, identificación de sonidos o deletreo para ello se usó material concreto como letras móviles, tarjetas y listas de palabras, tal como lo menciona Defior et al. (2015) y Cuetos (2009)

Por otro lado, también se aplicaron estrategias como la exageración de los signos de puntuación, el modelaje de la lectura por parte del adulto o la repetición de lecturas durante las sesiones, lo que favoreció el trabajo y mejoró el dominio de los procesos sintácticos. Esto coincide con lo propuesto por Defior et al. (2015) y

Cuetos (2009). Además, se trabajó con lecturas y signos de puntuación imantados para colocar donde se considerará oportuno, logrando que los dos estudiantes, caso 1 y caso 2 evidenciaran cuándo debían realizar una pausa o un cambio en su entonación al momento de leer. Es por ello que en ambos casos, se pasó del nivel dificultad a estar en el nivel proceso, así como los mencionó Galve (2007).

Observando la escritura, se trabajaron los procesos léxicos ortográficos centrados en la consolidación de la ortografía arbitraria y reglada, pasando de situarse en el nivel dificultad, a hacerlo en el nivel proceso tanto en el caso 1 como en el 2. Para ellos se hizo uso del dictado, corrección de palabras o completar oraciones con ellas, con el fin de desarrollar las rutas visual y fonológica, como lo menciona Galve (2007).

Asimismo, se hizo uso del diccionario para su desarrollo, así como también el deletreo, creación de oraciones o la deducción de la regla ortográfica a partir de una lista de palabras, lo que coincide con lo dicho por Defior, et al., (2015) y Cuetos (2009). Además, se utilizaron tarjetas de palabras acompañadas de imágenes, actividades como completar palabras, escribir oraciones o buscar familias de palabras, lo que permitió que el estudiante mejorara en estos procesos tanto en la exactitud de su escritura, como en la velocidad, como lo menciona García y González (2000).

Continuando con la escritura, se trabajaron los procesos de composición a través de creación de historias guiadas. Para ello se hizo uso de organizadores visuales que contenían preguntas como ¿dónde ocurrió?, ¿cuándo?, ¿quién era el personaje principal?, entre otras. Todo esto permitió que los estudiantes se enfocaran en la información solicitada para crear historias con coherencia y narrativa, lo que concuerda con lo dicho por Cuetos et al (2009).

Tras la aplicación del plan de intervención, se pudo comprobar que los resultados obtenidos en la evaluación final evidenciaron que los estudiantes de cuarto grado habían logrado un mejor desempeño en aquellas áreas que fueron trabajadas durante los meses que duró el acompañamiento. Además, se mencionan algunos estudios que permitieron contrastar y validar la presente investigación.

En el caso 1, en cuanto a los procesos léxicos, se logró mejorar los índices de velocidad, pasando del nivel lento a normal.

En el caso 2, por un lado, se consiguió pasar de nivel dificultad, a nivel logro en la lectura de palabras. Sin embargo, sería importante continuar con el trabajo en las pseudopalabras, pues en el tiempo establecido, no se logró mejorar como estaba previsto debido a la falta de tiempo, permaneciendo en el nivel dificultad en la prueba tomada al final de la intervención. El estudiante consiguió pasar de la categoría inicio a la categoría en el proceso, en el desarrollo de las rutas fonológica y visual, así como en la velocidad y exactitud de la lectura.

Se puede contrastar este resultado con lo hallado por Facundo y Vásquez (2015) en su estudio sobre la influencia de un programa de intervención en los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de segundo grado de primaria, pues se concluyó que tras el periodo de intervención centrado en los procesos léxicos, estos, conseguían desarrollarse de manera óptima.

Observando los procesos sintácticos, en ambos casos se evidenció una mejora en la puntuación de este proceso. En este sentido se comprobó, también, que lo estudiado por Ortiz y Contreras (2018) donde se analizan los efectos de un programa de intervención centrado en los procesos sintácticos de la lectura, entre otros, es similar a lo estudiado en esta investigación, pues su plan de intervención, al igual que el planteado en este trabajo, logró mejorar el dominio de estos procesos.

En esta misma línea, se pudo contrastar lo estudiado por Mejía y Loaiza (2017), pues tras realizar estudio de caso con estudiantes de tercer grado de primaria, comprobaron que una adecuada intervención además de importante incrementaba de forma significativa el nivel de dominio del proceso lector. También, se pudo verificar la información con el estudio de Alomia y Orihuela (2017), donde plantean que una intervención adecuada e individualizada, puede desarrollar las habilidades correspondientes a la lectura.

Poniendo la atención en la escritura, en los procesos léxicos ortográficos, en el caso 1 pasó del nivel bajo al nivel medio; en el caso 2, se pasó de nivel bajo a un nivel alto; en este sentido resulta interesante señalar que la mejora se pudo observar

en la escritura reproductiva pero también en la productiva, lo que coincide con los resultados obtenidos por Tinoco (2016) en su estudio sobre la mejora de la ortografía en estudiantes de sexto grado de primaria con dificultades en esta área, donde se ultimó que, tras la aplicación del programa de intervención se obtuvieron resultados favorables en ambos tipos de escritura.

En los procesos de composición en el caso 1, se obtuvo mejor puntaje, sin embargo, se mantuvo en el nivel medio en cuanto a la escritura de un cuento. Se obtuvo una mejora en la escritura de oraciones debido al incremento de su complejidad y al uso de mayúscula y signos de puntuación cuando correspondían. Por otro lado, en la escritura de redacciones se apreció cierta mejora, aunque no la esperada, continuando en el nivel proceso.

En el caso 2, se pasó del nivel bajo a medio en lo que se refiere a redacción. Se observó un progreso considerable tanto en la escritura de oraciones, logrando utilizar una estructura más compleja, como en el uso de mayúsculas y signos de puntuación. No obstante, si bien la escritura de textos cortos experimentó una mejora, esta no fue la esperada tras aplicar estrategias como la planificación a través de organizadores gráficos o la revisión (Cuetos, 2009). La falta de tiempo teniendo en cuenta la complejidad de estos procesos, es un factor importante para destacar, así como la actitud de falta de motivación que presentaba el estudiante ante este tipo de tareas. Sería importante y conveniente seguir desarrollando estos procesos.

Por todo lo considerado anteriormente, se puede evidenciar que el proceso de intervención llevado a cabo no solo es necesario para lograr mejorar las dificultades, sino que es efectivo para mejorar el dominio de los procesos involucrados en la lectura y escritura en dos estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa privada. Estos hallazgos se relacionan con los encontrados por Saldarriaga (2017) quien plantea, tras estudiar los efectos de la intervención en la lectura y escritura, que esta estimula las rutas visual y fonológica, facilitando la recuperación de aquellos procesos que se encontraban alterados.

También se pudo contrastar con lo estudiado por Fernández y Vela (2017), pues tras intervenir en dos estudiantes de 3° y 4° de primaria de una institución educativa privada, se concluyó que, a través de técnicas instructivas, lúdicas y

metacognitivas, se favorecía significativamente la precisión, fluidez, velocidad en la lectura y la ortografía, tal y como ocurrió en esta investigación, pues esas técnicas están contempladas en el diseño de las sesiones de intervención de esta investigación.

Como se puede observar a lo largo del presente estudio, ambos estudiantes, presentan dificultades tanto en la lectura como en la escritura. Por ello, podemos observar que existe una relación con la investigación realizada por Cartagena y Muñetón (2016), donde se estudiaba la relación entre las dificultades de la lectura y las dificultades de la escritura en niños entre 8 y 10 años. Las autoras concluyeron que los niños que evidencian dificultades en la lectura tienden a manifestar dificultades en la escritura; se comprendió entonces, que, a nivel evolutivo, ambos procesos están asociados. Por ello, sería importante prestar atención a la aparición de dificultades en cualquiera de estas áreas con el fin de anticiparse y atenderlas a tiempo.

Por tanto, queda confirmada la hipótesis de intervención con investigaciones similares, no olvidando que una intervención durante un tiempo más prolongado podría obtener mayores avances.

Continuando con lo planteado al comienzo del capítulo, es necesario hacer mención de las limitaciones que se encontraron a lo largo de la investigación.

Una de ellas, fue sin duda, la falta de instrumentos de evaluación cuyos baremos estén elaborados o adaptados a la situación educativa del país. Resulta complejo evaluar a un estudiante en profundidad contando con pocos instrumentos que se puedan considerar válidos al momento de presentar un estudio de caso. Además, las pruebas suelen venir del extranjero, por lo que se encuentran situaciones que dificultan la comprensión del evaluado o necesitan adaptaciones. Se considera importante desarrollar este punto y continuar investigando con el fin de que aumente la bibliografía y el conocimiento nacional.

Otra de las limitaciones que se encontraron en el estudio, fue encontrar antecedentes nacionales pues, como se hablaba en el párrafo anterior, las investigaciones son pocas y la mayoría se limitan a tesis de estudio de caso. En esta

misma línea, la exigencia de contar con antecedentes con fecha no superior a cinco años menos del año presente de la investigación resulta algo limitante. Se ha podido comprobar que existen artículos e investigaciones interesantes que podrían aportar o nutrir el trabajo, pues se espera que sea lo más completo posible pero no se pueden utilizar.

Asimismo, se dificulta encontrar investigaciones centradas en los programas de intervención en sí y en el desarrollo de los distintos procesos involucrados tanto en la lectura como en la escritura. Si bien existen a modo general, se necesitaría que fueran más específicas, de acuerdo a los procesos trabajados o que hubiera mayor acceso a programas con niveles de confianza y validez comprobados.

Poniendo la mirada en la estudiante del caso 1, se encontró como limitación la dificultad para utilizar la memoria. Esto se evidenció en el desarrollo de los procesos implicados en la escritura, pues la estudiante podía trabajar con un tipo de ortografía concreto y en la siguiente sesión, era necesario recordar desde el inicio lo trabajado anteriormente. Esto suponía una demora en los avances esperados.

Con estos resultados se pudo contrastar lo estudiado por Cáceres (2014) en su investigación sobre la relación entre la memoria no verbal con el rendimiento ortográfico, en donde se concluyó que existe una relación significativa entre ellos y que esto puede afectar en el aprendizaje de la escritura.

Si se observa al estudiante del caso 2, al comienzo de la intervención se sintió la falta de motivación ante tareas que le suponían un mayor esfuerzo, o la dificultad para permanecer atento o concentrado de forma sostenida, necesitando pararse, moverse o cambiar de actividad con frecuencia. Es por ello que durante las primeras sesiones se dedicó un tiempo a crear el vínculo entre la investigadora y el estudiante. Es fundamental establecer un espacio de confianza y conseguir que el niño asista a las sesiones motivado. Por este motivo, se construyeron acuerdos en conjunto, se trabajó considerando los intereses del niño, se celebraron los éxitos reforzando el proceso y se individualizó el programa, es decir, se focalizó en lo que era necesario para el estudiante y fue progresivo. Esto está relacionado con lo investigado por Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009) en su estudio “motivación y aprendizaje”, donde llegan a la conclusión de que el docente juega

un rol esencial en la construcción del aprendizaje motivador y que el desempeño en este aprendizaje depende en gran medida del grado de motivación que posea el estudiante.

Una limitación para considerar en el presente trabajo es el tiempo de intervención. Si bien el plan estaba personalizado de acuerdo con las necesidades del estudiante, la limitación en el número de sesiones no permitió el desarrollo de algunos de los procesos como se esperaba inicialmente.

Es importante también valorar para futuros planes de intervención, sobre todo aquellos destinados a incorporarse a las instituciones educativas como planes de prevención, lo investigado por Tébar (2015) en su estudio para acompañar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, donde pone como vital la pedagogía preventiva pues la atención temprana, ayuda a dar espacio a las dificultades más evidentes y a remediar sus consecuencias. Sería fundamental contar con esta prevención en los programas educativos de los centros escolares para dar soporte a los alumnos con dificultades y evitar que estas sean mayores por no haber sido miradas a tiempo. Asimismo, contar con docentes formados y capacitados en la detección y manejo de las dificultades de aprendizaje, supondría una evaluación a tiempo y una intervención adecuada.

Por otro lado, se considera que la fecha en la que se realizó la evaluación inicial no favoreció la medición cuantitativa final de los estudiantes, esto debido a que la evaluación inicial se desarrolló a finales del 3er grado y la evaluación posterior a la intervención tuvo lugar en 4to, por lo que los puntajes variaron de forma significativa, por ello en el caso 1 se evidencia en algunos aspectos poca mejora, aunque se haya alcanzado mejores puntajes. Se recomienda que la evaluación, intervención y evaluación final se lleve a cabo en el mismo año escolar.

Finalmente, la importancia de esta investigación reside en el aporte, para la comunidad científica y los interesados en educación y dificultades de aprendizaje, de un plan de intervención basado en el incremento del dominio de los procesos de la lectura y escritura de estudiantes de cuarto de primaria con dificultades de aprendizaje. Además, contribuye a la construcción de bibliografía de consulta nacional para tener en cuenta en futuros estudios de índole similar. Por último,

aporta una base de estrategias comprobadas y útiles que permiten al docente experimentar un aprendizaje significativo y retador.

VIII. Conclusiones

Evaluación

Caso 1:

1. Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
2. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
3. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
4. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de composición (incluye los sintácticos) de la escritura en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.

Caso 2:

1. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
2. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
3. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos ortográfico de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.
4. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de composición (incluye los sintácticos) de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.

Intervención

Caso 1:

1. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
2. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
3. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
4. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos de composición (incluye los sintácticos) de la escritura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.

Caso 2:

1. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
2. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
3. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.
4. El plan de intervención incrementa el nivel de dominio de los procesos de composición (incluye los sintácticos) de la escritura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.

IV. Recomendaciones

1. Capacitar a los maestros de primaria en el manejo de estrategias planteadas en ambos programas de intervención con el fin de prevenir y acompañar a alumnos que presenten dificultades en su proceso de aprendizaje.
2. Diseñar programas de acompañamiento y programas preventivos por parte de los equipos psicopedagógicos dentro de las escuelas regulares que permitan tanto, atender las necesidades de los estudiantes con dificultades, como asesorar a los maestros en el manejo individualizado de estas.
3. Profundizar la investigación centrada en diseñar y construir estrategias de aprendizaje de la lectura y la escritura para estudiantes que presenten alguna dificultad en cualquiera de estos procesos, facilitando su desarrollo e incrementando la motivación.
4. Realizar nuevas investigaciones que contemplen la relación existente entre la motivación y el aprendizaje y sus implicancias durante un proceso de intervención y, además, incentivar el trabajo colaborativo.
5. Continuar fomentando las investigaciones de estudio de caso de alumnos con dificultades de aprendizaje pues permiten contar con diversos programas de intervención que pueden servir a la comunidad educativa como consulta.
6. Utilizar recursos tecnológicos durante las sesiones de intervención que permitan mejorar el vínculo con la lectura y la escritura de manera interactiva por parte de los estudiantes.

Referencias

- Alomia, C., & Orihuela, P. (2017). *Investigación en diseño de estudio de caso de dos niños de 8 años con dificultades de aprendizaje en habilidades prelectoras y lectoras* (Tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat. Perú. Recuperado de <http://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/UMCH/531/1/60.%20Tesis%20%28Alomia%20Guia%20y%20Orihuela%20El%20C3%ADas%29.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM – 5*. México: Panamericana
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Balaguer, M., & Vidal, S. (2014). Programa de lectura estratégica de los problemas matemáticos. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (33), 25-43.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Cáceres, C. (2014). *Relación entre la memoria no verbal con el rendimiento ortográfico en estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa San Juan Macías del distrito de San Luis*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica, Lima, Perú.
- Cannock, J., & 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. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.51>
- Cannock, J. (2018). *Introducción a la lingüística*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Revista de educación Alteridad*, 4(2), 20-33.

- Cartagena, P., & Muñetón, M. (2016). Escritura en niños con dificultades en lectura: ¿habilidades asociadas o disociadas? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21972>
- Castellón, A., Cassiani, P. y Díaz, J. (2015). *Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes 6° grado* (Tesis de Maestría). Universidad de la Costa C.U.C. Barranquilla, Colombia. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1 <http://www.repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/65/PROPUESTA%20CON%20ESTRATEGIAS%20METACOGNITIVAS%20PA%20FORTALECER%20LA%20COMPRESIÓN%20LECTORA%20A%20TRVÉS%20DE%20AMBIENTES%20VIRTUALES%20DE%20APRENDIZAJE%20ARA%20ESTUDIANTES%20DE%206°GRADO.pdf?sequence=2>
- Cayhualla, R. & Mendoza, V. (2012). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura – PROESC en estudiantes de tercer a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima metropolitana* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Cayhualla, N., Chilón, D., & 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.
- Chaud, S. (2016). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco* (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma. Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/990>
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela española.
- Cuetos, F. (2001). *Psicología de la lectura*. Barcelona. 4.ª Edición: CISS PRAXIS

- Cuetos, F (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters kluwer España, S.A
- Cuetos, F (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters kluwer España, S.A.
- Cuetos, F, Molina, M. I., Suárez-Coalla, P., & Llenderrozas, M. C. (2017). Validación del test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 19(75), 241-246. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322017000400006&lng=es&tlng=es.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *Batería de la Evaluación de los Procesos Lectores Revisada. PROLEC - R*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Ramos, J y Ruano, E. (2004). *Evaluación de los procesos de escritura PROESC*. Madrid: TEA.
- Defior, S., Serrano, F., y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. España: Síntesis.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development: Theory and Applications (Applied Social Research Methods Series, Vol. 26)*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Facundo, M. A., & Vásquez, N. I. (2015). *Programa de Intervención en los Procesos Perceptivos y Léxicos para Mejorar el Aprendizaje de la Lectura en Estudiantes del Segundo Grado de Primaria de la I.E. N° 5053 "Víctor Andrés Belaunde"* (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo Ventanilla-Callao, Perú.
- Fernández, Á. P., & Vela, D. O. (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.
- Ferrada, N. y Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la*

Escuela, 92, 46-59. Recuperado de:
<http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-4>

Fiusa, M., & Fernández, M. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Madrid, España: Editorial Pirámide. Recuperado de <https://mmhaler.files.wordpress.com/2012/08/fuiza-y-fernandez-dificultades-de-aprendizaje-y-trastornos-del-desarrollo.pdf>

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

García, J. y González D. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. España: EOS.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. España: McGraw- HILL.

Kazdin, A. (2001). *Método de investigación psicología clínica* (3ª.ed.). México: Pearson Educación.

Mejía, M & Loaiza, R. (2017). *Estudio de casos de dos estudiantes del tercer grado de educación primaria, con dificultades en los procesos lectores en instituciones educativas privadas de Santiago de Surco Lima* (Tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú.

Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Evaluación censal de estudiantes 2016*

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados: Oficina de la Calidad de los Aprendizajes*. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Informe-PISA-2015_ALTA.pdf

Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33720308>.

- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Ortiz, V. & Contreras, K. (2018). *Estudio de caso de dos estudiantes de sexto grado de primaria con dificultades en los procesos perceptivos y sintácticos de la lectura y léxico ortográfico de la escritura* (Tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat. Perú, Lima, Perú. Recuperado <http://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/UMCH/553/1/70.%20Tesis%20%28Ortiz%20Culqui%20y%20%20Contreras%20Silva%29.pdf>
- Palomino, J., Campos J., Olivos Z., Zecenarro J., y Gonzáles, E. (2009). *Teorías de las dificultades de aprendizaje. Instrumentos de evaluación y diagnóstico*. Lima, Perú: San Marcos.
- Pascual-Gómez, I., & Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088001.pdf>
- Riffo, B., & Reyes, F., & Novoa, A., & Véliz de Vos, M., & Castro Yáñez, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, (30), 165-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/2591/259151088001/>.
- 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. Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/433>.
- Soriano, M. (2014). *Dificultades de Aprendizaje*. España: Geu.

- Stuva, M. (2018) *Evaluación e intervención de los trastornos del lenguaje escrito. Introducción a la lingüística*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tébar, L. (2015). Acompañar a los alumnos con dificultades de aprendizaje. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 9(9), 49-64. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2015000100005&lng=es&tlng=es.
- Tinoco, A. (2016). *Efecto de un programa sobre los procesos de escritura en estudiantes de sexto grado con dificultades ortográficas de una I.E.P de Comas-Lima, 2016* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Vidal, J., & Manjón, D. (2000). *Dificultades del Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- Villalonga, M., & Padilla, C., & Burin, D. (2014). *Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria*. *Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18032537005>

APÉNDICES

APÉNDICE A

Evaluación psicológica: Caso 1



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE PRÁCTICA
PRE PROFESIONAL DE
PSICOLOGÍA 

INFORME DE EVALUACIÓN INTELECTUAL

I. DATOS GENERALES:

Apellidos y Nombres :
 Sexo : Femenino
 Edad : 9 años, 2 meses
 Fecha de Nacimiento : 10/10/2009
 Grado de Instrucción : 3ro de primaria - EBR
 Institución Educativa :
 Fecha de informe : 18/12/2018
 Supervisor(a) : Psic. Juan José Yaringaño Limache
 Examinador(a) : Int. Psic. Katherine Fernández Sandoval
 Técnicas utilizadas : Entrevista y observación psicológica
 Instrumento utilizado : Escala de Inteligencia para niños de Wechsler - IV (WISC-IV)

MOTIVO DE EVALUACIÓN

Evaluación de la capacidad intelectual.

OBSERVACIONES GENERALES Y DE CONDUCTA

Durante el desarrollo de las actividades, al inicio se mostró tímida pero siguió las instrucciones verbales. Posteriormente se mostró más desenvuelta teniendo un lenguaje expresivo.

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

Actividad de proyección social


RESULTADOS CUANTITATIVOS
Índices principales

ÍNDICES	Puntaje Escalar	Cociente Intelectual	Clasificación Descriptiva
COMPRESIÓN VERBAL	34	106	Promedio
ANÁLISIS PERCEPTUAL (Razonamiento Perceptual)	29	98	Promedio
MEMORIA DE TRABAJO	19	97	Promedio
VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO	20	100	Promedio
CI TOTAL	102	102	Promedio

Subtest.

SUBTEST	PE	NIVELES																		
		INFERIOR						MEDIO						SUPERIOR						
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Comprensión verbal	PE																			
Analogías	13																			
Vocabulario	12																			
Comprensión (Información)	9																			
(Inferencias)	...																			
Análisis Perceptual	PE																			
Construcción Cubos	9																			
Razonamiento con figuras	10																			
Matrices (Completamiento de figuras)	10																			
(Completamiento de figuras)	...																			
Memoria de Trabajo	PE																			
Retención de dígitos	9																			
Serie de números y letras (Aritmética)	10																			
(Aritmética)	...																			
Velocidad de Procesamiento	PE																			
Claves	10																			
Búsqueda de Símbolos (Registros)	10																			
(Registros)	...																			

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
General.

Obtuvo un **Cociente Intelectual Total (CIT)** de 102. Su puntuación fue más alta que el 91 por ciento de niños(as) de su edad. Sus habilidades intelectuales, de acuerdo a la manera en que el WISC-IV las mide, están en la clasificación de **Promedio**.

El resultado en las puntuaciones principales en los índices que componen la inteligencia, es el siguiente:

- Un cociente de 106 en el índice de en Comprensión Verbal.
- Un cociente de 98 en el índice de Análisis Perceptual.
- Un cociente de 97 en el índice de Memoria operante.
- Un cociente de 100 en el índice de Velocidad de Procesamiento.

Análisis de subtests.

Obtuvo una **puntuación de 106 en Comprensión Verbal**. Su puntuación fue más alta que el 66 por ciento de niños(as) de su edad, en actividades que requieren escuchar preguntas y proporcionar respuestas verbales. En general, las habilidades para entender información verbal, pensar con palabras y expresar pensamientos en palabras están en la clasificación **Promedio**.

DOCUMENTO SIN VALOR LEGAL

Actividad de proyección social



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE PRÁCTICA
PRE PROFESIONAL DE
PSICOLOGÍA

Alcanzo una **puntuación de 98 en Análisis Perceptual (Razonamiento Perceptual)**. Su puntuación fue más alta que el 45 por ciento de niños(as) de su edad, en actividades que requieren que examine y piense acerca de diseños y dibujos y resuelva problemas sin usar palabras. En general, las habilidades para resolver problemas no verbales de manera rápida y eficiente con información visual están en la clasificación **Promedio**.

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**.

Obtuvo una **puntuación de 100 en Velocidad de Procesamiento**. Su puntuación fue más alta que el 50 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**.

CONCLUSIONES

- Obtuvo clasificación Promedio en el Coeficiente Intelectual total.
- Presenta clasificación Promedio en comprensión verbal, Análisis perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.

Diciembre del 2018



Programa de Prácticas
Pre Profesional
Escuela Profesional de Psicología

DOCUMENTO SIN VALOR LEGAL

Actividad de proyección social

Av. Mariscal Castilla 1270, Surco – Lima.

Telf. 449-0449 Anexo 109 / programa.psicologia@umch.edu.pe

APÉNDICE B

Evaluación psicológica: Caso 2



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE PRÁCTICA
PRE PROFESIONAL DE
PSICOLOGÍA

INFORME DE EVALUACIÓN INTELECTUAL

I. DATOS GENERALES:

Apellidos y Nombres :
 Sexo : Masculino
 Edad : 8 años, 9 meses
 Fecha de Nacimiento : 25/02/2010
 Grado de Instrucción : 3ro de primaria - EBR
 Institución Educativa :
 Fecha de informe : 20/12/2018
 Supervisor(a) : Psic. Juan José Yaringaño Limache
 Examinador(a) : Int. Psic. Katherine Fernández Sandoval
 Técnicas utilizadas : Entrevista y observación psicológica
 Instrumento utilizado : Escala de Inteligencia para niños de Wechsler - IV (WISC-IV)

MOTIVO DE EVALUACIÓN

Evaluación de la capacidad intelectual.

OBSERVACIONES GENERALES Y DE CONDUCTA

Durante el desarrollo de las actividades, al inicio se mostró tímido y atento a las instrucciones verbales del examinador. Sin embargo, se observó que estaba nervioso, miraba hacia el piso, jugaba con sus manos, la mesa y se quedaba en silencio al no saber una respuesta.

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

Actividad de proyección social


RESULTADOS CUANTITATIVOS
Índices principales

ÍNDICES	Puntaje Escalar	Cociente Intelectual	Clasificación Descriptiva
COMPRESIÓN VERBAL	23	87	Promedio Bajo
ANÁLISIS PERCEPTUAL (Razonamiento Perceptual)	34	108	Promedio
MEMORIA DE TRABAJO	22	104	Promedio
VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO	22	106	Promedio
CI TOTAL	101	101	Promedio

Subtest.

SUBTEST	PE	NIVELES																		
		INFERIOR						MEDIO						SUPERIOR						
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Comprensión verbal	14																			
Analogías	14																			
Vocabulario	10																			
Comprensión (Información)	9																			
(Inferencias)	...																			
Análisis Perceptual	12																			
Construcción Cubos	12																			
Razonamiento con figuras	13																			
Matrices (Completamiento de figuras)	9																			
Memoria de Trabajo	10																			
Retención de dígitos	10																			
Serie de números y letras (Aritmética)	12																			
Velocidad de Procesamiento	10																			
Claves	10																			
Búsqueda de Símbolos (Registros)	12																			

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
General.

Obtuvo un **Cociente Intelectual Total (CIT)** de **101**. Su puntuación fue más alta que el 25 por ciento de niños(as) de su edad. Sus habilidades intelectuales, de acuerdo a la manera en que el WISC-IV las mide, están en la clasificación de **Promedio**.

El resultado en las puntuaciones principales en los índices que componen la inteligencia, es el siguiente:

- Un cociente de 87 en el índice de Comprensión Verbal.
- Un cociente de 108 en el índice de Razonamiento Perceptual.
- Un cociente de 104 en el índice de Memoria operante.
- Un cociente de 106 en el índice de Velocidad de Procesamiento.

Análisis de subtests.

Obtuvo una **puntuación de 87 en Comprensión Verbal**. Su puntuación fue más alta que el 19 por ciento de niños(as) de su edad, en actividades que requieren escuchar preguntas y proporcionar respuestas verbales. En general, las habilidades para entender información verbal, pensar con palabras y expresar pensamientos en palabras están en la clasificación **Promedio Bajo**.

DOCUMENTO SIN VALOR LEGAL

Actividad de proyección social



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE PRÁCTICA
PRE PROFESIONAL DE
PSICOLOGÍA 

Alcanzo una **puntuación de 108 en Análisis Perceptual (Razonamiento Perceptual)**. Su puntuación fue más alta que el 70 por ciento de niños(as) de su edad, en actividades que requieren que examine y piense acerca de diseños y dibujos y resuelva problemas sin usar palabras. En general, las habilidades para resolver problemas no verbales de manera rápida y eficiente con información visual están en la clasificación **Promedio Bajo**.

Logro una **puntuación de 104 en Memoria de Trabajo**. Su puntuación fue más alta que el 61 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**.

Obtuvo una **puntuación de 106 en Velocidad de Procesamiento**. Su puntuación fue más alta que el 66 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**.

CONCLUSIONES

- Obtuvo clasificación Promedio en el Coeficiente Intelectual total.
- Logra clasificación Promedio en análisis perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.
- Obtiene clasificación Promedio bajo en comprensión verbal.

Diciembre del 2018



Programa de Prácticas
Pre Profesional
Escuela Profesional de Psicología

DOCUMENTO SIN VALOR LEGAL

Actividad de proyección social

Av. Mariscal Castilla 1270, Surco – Lima.

Telf. 449-0449 Anexo 109 / programa.psicologia@umch.edu.pe

APÉNDICE C

Matriz de consistencia de la evaluación: Caso 1

EVALUACIÓN			Método
PROBLEMAS	OBJETIVOS	HPÓTESIS	
General	General	General	
¿Qué nivel de dominio existe en los procesos de lectura y escritura en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Describir el nivel de dominio en los procesos lectores y procesos de la escritura en una estudiante de tercer grado de primaria una institución educativa privada?	Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de la lectura y escritura en una estudiante que cursa el tercer grado de primaria en una institución educativa privada.	Tipo Estudio de caso cuantitativo
Específicos	Específicos	Específicos	Diseño
¿Qué nivel de dominio de los procesos perceptivos de la lectura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos perceptivos de la lectura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos de la lectura, en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada	Experimental AB
¿Qué nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada .	Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura, en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	PARTICIPANTE Una estudiante con dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.

			Instrumentos de evaluación PROLEC-R PROESC
¿Qué nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura, en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio de los procesos semánticos de la lectura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos semánticos de la lectura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la lectura, en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio de los procesos léxico ortográfico de la escritura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos léxico ortográfico de la escritura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxico-ortográficos de la escritura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la escritura en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.	

<p>¿Qué nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?</p>	<p>Identificar el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada</p>	<p>Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de composición de la escritura en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.</p>	
--	---	---	--

APÉNDICE D

Matriz de consistencia de la evaluación: Caso 2

EVALUACIÓN			Método
PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	
General	General	General	
¿Qué nivel de dominio existe en los procesos de lectura y escritura en un estudiante de tercer grado de primaria en una institución educativa privada?	Describir el nivel de dominio en los procesos lectores y procesos de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria en una institución educativa privada?	Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de la lectura y escritura en un estudiante que cursa el tercer grado de primaria en una institución educativa privada.	
Específicos	Específicos	Específicos	
¿Qué nivel de dominio de los procesos perceptivos de la lectura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos perceptivos de la lectura que existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos de la lectura, en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura que existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada .	Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura, en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio de los procesos sintácticos	Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos	

Tipo

Estudio de caso
cuantitativo

Diseño

Experimental
AB

Participante

Un estudiante con dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura de tercer grado de primaria de una institución educativa privada.

de la lectura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	de la lectura que existe en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada	de la lectura, en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	Instrumentos de evaluación PROLEC-R PROESC
¿Qué nivel de dominio de los procesos semánticos de la lectura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos semánticos de la lectura que existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la lectura, en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio de los procesos léxico ortográfico de la escritura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos léxico ortográfico de la escritura que existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxico ortográfico de la escritura , en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	
¿Qué nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura que existe en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada	Existe un bajo nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura, en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada	
¿Qué nivel de dominio de los procesos de composición existe en un estudiante de tercer grado de	Identificar el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura que existe en un estudiante de tercer	Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de composición de la escritura en un estudiante de tercer	

primaria de una institución educativa privada?	grado de primaria de una institución educativa privada	grado, de una institución educativa privada.	
--	--	--	--

APÉNDICE E

Matriz de consistencia de la intervención: Caso 1

INTERVENCIÓN			Método
PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	
General	General	General	
¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en una estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura y escritura de una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos de la lectura y de la escritura en una estudiante de tercer grado de primaria en una institución educativa privada.	Instrumentos de evaluación PROLEC-R PROESC
Específicos	Específicos	Específicos	
¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada?	Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura de una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	Técnicas o estrategias de intervención

<p>¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos sintáctico de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada?</p>	<p>Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos sintáctico de la lectura de una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.</p>	<p>El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos sintáctico de la lectura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.</p>	
<p>¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre los niveles de dominio de los procesos léxico ortográficos de la escritura en una estudiante, de una institución educativa privada?</p>	<p>Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxico ortográficos de la escritura de una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.</p>	<p>El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos léxico ortográfico en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.</p>	
<p>¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre los niveles de dominio de los procesos de composición de la escritura en una estudiante, de una institución educativa privada?</p>	<p>Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura de una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.</p>	<p>El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en una estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.</p>	

APÉNDICE F

Matriz de consistencia de la intervención: Caso 2

INTERVENCIÓN			MÉTODO
PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	
General	General	General	Instrumentos de evaluación PROLEC-R PROESC Técnicas o estrategias de intervención
¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de lectura y escritura en un estudiante de tercer grado de primaria de una institución educativa privada?	Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura y de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria, de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos de la lectura y de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria en una institución educativa privada.	
Específicos	Específicos	Específicos	
¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada?	Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de primaria, de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.	

<p>¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada?</p>	<p>Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de primaria, de una institución educativa privada.</p>	<p>El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.</p>	
<p>¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre los niveles de dominio de los procesos léxicos ortográficos de la escritura en un estudiante, de una institución educativa privada?</p>	<p>Determinar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxico-ortográficos de la escritura en un estudiante de tercer grado de primaria, de una institución educativa privada.</p>	<p>El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos léxicos ortográficos de la escritura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.</p>	
<p>¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre los niveles de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante, de una institución educativa privada?</p>	<p>Determinar los efectos del el plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos de composición de la escritura en un estudiante de tercer grado, de una institución educativa privada</p>	<p>El plan de intervención incrementa significativamente el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de tercer grado de una institución educativa privada.</p>	

APÉNDICE G**PROLEC-R: Consistencia interna**

	Alfa
Nombre de letras	0,49
Igual – diferente	0,48
L. Palabras	0,74
L. Pseudopalabras	0,68
Est. Gramaticales	0,63
S. Puntuación	0,70
C. Oraciones	0,52
C. Textos	0,72
C. Oral	0,67
TOTAL	0,79

PROLEC-R adaptado: consistencia interna

	Alfa
Nombre letras	0.88
Igual – Diferente	0.78
L. Palabras	0.98
L. Pseudopalabras	0.96
Est. Gramaticales	0.82
S. Puntuación	0.90
C. Oraciones	0.91
C. Textos	0.84
C. Oral	0.61
TOTAL PRUEBA	0.98

Tomado de Cahuaylla, et al (2011), p. 82

APÉNDICE H

Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por el presente documento, yo
 , identificada con el número
 de DNI.....y.....
 identificado con DNI..... , padres del (la)
 niño(a)

AUTORIZAMOS:

- Que nuestro hijo (a) forme parte de la investigación de la maestría de Dificultades de Aprendizaje la cual requiere de una evaluación inicial, una intervención de aproximadamente 24 sesiones y una evaluación final.
- Que resuelva pruebas que incluyan ejercicios concretos de lectura, escritura y matemática.
- Que se pueda filmar manera parcial (la espalda del niño) durante su participación en la sesión de evaluación e intervención.
- Que los resultados, resumidos en tablas estadísticas y explicados a lo largo de la tesis, sean presentados a la UMCH.

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

- Que los resultados de la prueba y la filmación parcial que se efectúe, será utilizada exclusivamente para fines de la mencionada investigación.
- Preservar mi identidad y la de mi hijo(a), sin mencionar los nombres y/o apellidos, así como otros datos personales de la familia y, de ser necesario, mediante el uso de seudónimos en las transcripciones realizadas del material reunido.

Por otro lado, me comprometo a que mi hijo (a) forme parte de la investigación el tiempo que la intervención lo requiera que será de 24 sesiones aproximadamente.

Firmamos en señal de conocimiento y aceptación

Padre y/o madre

Nombre _____

DNI _____

Lima,

APÉNDICE I**Asentimiento informado****ASENTIMIENTO INFORMADO**

¡Hola! Me llamo _____. Estoy estudiando la maestría en problemas de aprendizaje y quisiera invitarte a formar parte de un programa que va a ayudarte con tus aprendizajes de la escuela. De esta manera, te quedará más tiempo para pasarlo con tu familia, amigos, descansar o practicar algún deporte.

Para poder realizar este programa, necesito que me ayudes resolviendo algunas pruebas correspondientes a estas áreas de aprendizaje. Estas pruebas no tienen nota y me sirven para armar el programa de intervención.

Ante cualquier duda que tengas, me la puedes hacer con la mayor confianza y si te encuentras cansado, puedes decírmelo y haremos una pausa.

Tu ayuda es muy valiosa para mí y te agradezco mucho tu apoyo.

Fecha:

Nombre del niño: