



**UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT**
ESCUELA DE POSGRADO

**ESTUDIO DE CASOS DE DOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS LÉXICOS Y SINTÁCTICOS DE
LECTURA
Y LÉXICO-ORTOGRÁFICOS DE LA ESCRITURA
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA Y OTRA PRIVADA**

Autoras:

Sandra AUCCAPURE FLOREZ

Zenobia LEIVA CHIPANA

Asesora:

Violeta MONTES RIVERA

**Tesis para optar al Grado Académico de
Maestra en Problemas de Aprendizaje**

LIMA – PERÚ

2017

AGRADECIMIENTOS

A nuestra madrina de promoción y a los miembros de la institución quienes colaboraron de forma incondicional durante el desarrollo de nuestro estudio. A nuestra asesora por su paciencia y apoyo durante la ejecución de la tesis.

DEDICATORIA

A nuestros queridos padres, quienes siempre nos demuestran su amor incondicional; a cada uno de los integrantes de nuestra familia, quienes nos apoyan cada día a hacer posible el logro de nuestras metas.

ÍNDICE

<u>TOMO I</u>	Pág.
Carátula	
Agradecimientos	II
Dedicatoria	III
Resumen	XIII
Abstract	XIV
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1.Descripción del problema	1
1.2.Descripción del caso	3
Caso 1	3
Caso 2	3
1.3.Formulación del problema	4
Caso 1	
Problemas de evaluación	4
Caso 2	
Problemas de evaluación	6
Caso 1	
Problemas de intervención	7
Caso 2	
Problemas de intervención	8

1.4. Justificación	
Justificación teórica	8
Justificación práctica	9
Justificación metodológica	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Bases conceptuales de la problemática de aprendizaje	11
2.1.1. Definiciones de las dificultades de aprendizaje	11
2.1.2. Criterio para identificar las dificultades de aprendizaje	13
2.1.3. Clasificación de las dificultades de aprendizaje	14
2.1.4. Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura	16
2.1.5. Dificultades específicas del aprendizaje de la escritura	17
2.2. Bases conceptuales de la evaluación	20
2.2.1. Tipos de evaluación	20
2.2.1. Evaluación en la lectura	21
2.2.3. Evaluación en la escritura	24
2.3. Bases conceptuales de la intervención	25
2.3.1. Metodología instruccional para la reeducación	27
2.3.2. Intervención en los problemas de aprendizaje de la lectura	28
2.3.2.1. Recuperación de los procesos que compone el sistema lector	28
2.3.2.2. Tratamiento educativo de la fluidez y velocidad lectora	32
2.3.3. Intervención en problemas de aprendizaje en escritura	33
2.3.3.1. Tratamiento de los diferentes procesos de la escritura	33
2.4. Deslinde con trastornos similares y relacionados	37
Caso 1	37

Caso 2	39
2.5 Definición de términos básicos	41
 CAPÍTULO III: OBJETIVOS	
3.1. Objetivos de evaluación	
Caso 1	44
Caso 2	46
3.2. Objetivos de intervención	
Caso 1	47
Caso 2	48
 CAPÍTULO IV: HIPÓTESIS	
4.1. Hipótesis de evaluación	
Caso 1	49
Caso 2	50
4.2 Hipótesis de intervención	
Caso 1	52
Caso 2	52
 CAPÍTULO V: MÉTODO	
5.1. Tipo de investigación	53
5.2. Diseño de investigación	54
5.3. Participantes	54
5.4. Instrumentos de evaluación	54
5.5. Técnicas de intervención	64

5.6. Procedimientos	
Caso 1	65
Caso 2	68
CAPÍTULO VI: RESULTADOS	
6.1. Del proceso de evaluación	71
Caso 1	
6.1.1. Antecedentes generales	71
6.1.2. Áreas de evaluación	72
6.1.3. Informe de evaluación	75
Caso 2	
6.1.4. Antecedentes generales	80
6.1.5. Áreas de evaluación	84
6.1.6. Informe de evaluación	86
6.2. Del proceso de intervención	90
Caso 1	
6.2.1. Fundamentación del plan de intervención	90
6.2.2. Plan de intervención	95
6.2.3. Proceso de intervención	130
6.2.4. Informe final de intervención	96
Caso 2	
6.2.5. Fundamentación del plan de intervención	98
6.2.6. Plan de intervención	105
6.2.7. Proceso de intervención	156
6.2.8. Informe final de intervención	106

CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN

Caso 1 109

Caso 2 114

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

Caso 1

De la evaluación 119

De la intervención 120

Caso 2

De la evaluación 121

De la intervención 121

CAPÍTULO IX: RECOMENDACIONES 123

REFERENCIAS 125

ANEXO 1 128

ANEXO 2 154

TOMO II

APÉNDICES

Caso 1

Apéndice A: Matriz de consistencia

Apéndice B: Protocolos de los instrumentos de evaluación

Apéndice C: Consentimiento informado (para padres de familia)

Apéndice D: Asentimiento informado (para menores de 14 años)

Apéndice E: Informe de evaluación psicopedagógica.

Apéndice F: Modelos de hojas de aplicación utilizadas en la intervención.

Caso 2

Apéndice G: Matriz de consistencia

Apéndice H: Protocolos de los instrumentos de evaluación

Apéndice I: Consentimiento informado (para padres de familia)

Apéndice J: Asentimiento informado (para menores de 14 años)

Apéndice K: Informe de evaluación psicopedagógica

Apéndice L: Modelos de hojas de aplicación utilizadas en la intervención

ÍNDICE DE CUADROS O TABLAS

Tabla 01 Caso 1. Deslinde con trastornos similares o relacionados	38
Tabla 02 Caso 2. Deslinde con trastornos similares o relacionados	40
Tabla 03 Tareas según tipo proceso lector	55
Tabla 04 Método de consistencia a través de alfa de cronbach	57
Tabla 05 Distribución de las sub pruebas – PROESC	58
Tabla 06 Estadísticos y correlación del criterio de los profesores con la puntuación total	58
Tabla 07 Matriz factorial rotada y ordenada según saturación de las pruebas en cada componente	59
Tabla 08 Correlaciones con criterio externo. Criterio de los profesores	60
Tabla 09 Prueba global del PRO 1	61
Tabla 10 Validez. Correlaciones con criterio externo-criterio de los profesores	63
Tabla 11 Confiabilidad. Estadísticos integrados	64
Tabla 12 Caso 1. Cronograma de evaluación	66
Tabla 13 Caso 1. Cronograma de intervención	67
Tabla 14 Caso 2. Cronograma de evaluación	69
Tabla 15 Caso 2. Cronograma de intervención	70
Tabla 16 Caso 1. Áreas y sub áreas de evaluación 1	73

Tabla 17 Caso 1. Áreas y subáreas de evaluación 2	74
Tabla 18 Caso 2. Áreas y subáreas de evaluación 1	84
Tabla 19 Caso 2. Áreas y subáreas de evaluación 2	85
Tabla 20 Caso 1. Perfil del rendimiento en la lectura-índices principales PROLEC_R.	91
Tabla 21 Caso 1. Perfil del rendimiento en la lectura-índices de velocidad PROLEC_R	92
Tabla 22 Caso 1. Perfil del rendimiento en la lectura-índices de precisión PROLEC_R	92
Tabla 23 Caso 1. Perfil del rendimiento en la escritura - PROESC	93
Tabla 24 Caso 1. Perfil del rendimiento en la escritura – PRO 1	94
Tabla 25 Caso 1. Plan de intervención	129
Tabla 26 Caso 1. Resultados de intervención	97
Tabla 27 Caso 2. Perfil del rendimiento en la lectura-índices principales PROLEC_R	99
Tabla 28 Caso 2. Perfil del rendimiento en la lectura-índices precisión	100
Tabla 29 Caso 2. Perfil del rendimiento en la lectura-índices de velocidad	101
Tabla 30 Caso 2. Perfil del rendimiento en la escritura – PROESC	102
Tabla 31 Caso 2. Perfil del rendimiento de la escritura-PRO1	103
Tabla 32 Caso 2. Perfil del rendimiento en la lectura – ECLE 2	104

Tabla 33 Caso 2. Plan de intervención	155
Tabla 34 Caso 2. Resultados de intervención	108

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo de evaluación, describir las manifestaciones cognitivas que presentan dos estudiantes de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxicos-ortográficos de la escritura, de una institución educativa pública y otra privada.

Como instrumentos de evaluación se utilizaron PROLEC-R que evalúa los procesos lectores, ECLE 2, que evalúa las competencias lectoras, PROESC que evalúa los procesos de escritura y PRO 1 que evalúa los procesos ortográficos. El objetivo de intervención es comprobar los efectos que produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y de los procesos léxico-ortográficos de la escritura. La técnica utilizada en el plan de intervención fue el modelo de instrucción directa. Se concluye que el plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y los procesos léxicos-ortográficos de la escritura.

PALABRAS CLAVE: Dificultad de aprendizaje, lectura, escritura, procesos léxicos, procesos sintácticos, modelo de instrucción directa, plan de intervención.

Abstract

This research has as evaluation purpose to describe the cognitive manifestations of two fifth graders with learning difficulties in the lexical and syntactical processes of reading, and lexical-spelling processes of writing from a public and private educational institution. The evaluation instrument used was PROLEC-R, which evaluates the reading processes, PROESC, which evaluates the writing processes, and PRO 1, which evaluates the spelling process of writing.

The intervention purpose is to check the effects of the intervention plan on the level of proficiency of the lexical and syntactic processes of reading, and lexical-orthographic processes of writing. The techniques used in the intervention plan were the direct instruction model and self-instructional training. It concludes that the intervention plan increases significantly the level of proficiency of the lexical and syntactic processes of reading and lexical-spelling processes of writing.

KEY WORDS: learning difficulty, reading, writing, lexical process, syntactic process, direct instruction model, intervention plan.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Luego de analizar los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), se observa una gran desigualdad en el ámbito educativo. Este programa tiene como objetivo evaluar los sistemas educativos en todo el mundo mediante la prueba de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años de edad.

El año 2015, los estudiantes fueron evaluados en ciencias, matemáticas, lectura, resolución de problemas colaborativos y alfabetización financiera. La prueba se aplicó en setenta y dos (72) países a más de medio millón de estudiantes, que representan a 28 millones de jóvenes de 15 años de edad. El Perú ocupó el puesto 62 en habilidades

lectoras, puesto 61 en matemáticas y puesto 63 en ciencias (OCDE, 2015).

Así mismo, desde el año 2009 se viene aplicando en el Perú la Evaluación Censal de Estudiantes, la cual incluye a todos los estudiantes de las escuelas públicas y privadas del país y evalúa, anualmente, las competencias en lectura y matemáticas, con la finalidad de evidenciar el nivel de aprendizaje que presentan los alumnos y orientarlas a mejorarlas.

Asimismo, busca identificar los aspectos que deben ser reforzados tanto en comprensión lectora como en matemáticas; los resultados de ésta evaluación se presentan en tres niveles de logro: en inicio donde el estudiante no logró alcanzar los aprendizajes esperados, en proceso donde el estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados; y satisfactorio donde el estudiante logró los aprendizajes esperados. La última Evaluación Censal tomada en el año 2015, muestra para estudiantes del segundo grado de educación primaria, en el área de lectura, los siguientes resultados: un 49.8% satisfactorio, un 43.8% en proceso, y un 6.5 % en inicio. Estos resultados indican que más del 50% de estudiantes evaluados no ha logrado los aprendizajes esperados en las competencias lectoras en el área de lectura, es decir no han desarrollado la capacidad para construir significados a partir de un texto escrito (MINEDU, 2016).

Por otro lado, en el Perú mediante la Ley General de Educación (Ley N° 28044, del año 2003 y modificatorias), el sistema educativo tiene un enfoque inclusivo como política del sector, en el que las personas con discapacidad tienen derecho a educarse con sus pares en igualdad de condiciones. Sin embargo, según especialista en temas educativos León Trahtemberg, cerca del 20% de la población escolar del Perú presenta dificultades de aprendizaje¹. Este grupo de alumnos no son considerados inclusivos, según la Ley General de

¹ Radio La Voz de Huamana, 17 06 2015

Educación.

Ante la problemática expuesta, se ve la necesidad de incorporar nuevas estrategias en el aula que contribuyan a superar el modelo la homogeneidad aplicado en los últimos años lo cual no ha permitido atender adecuadamente a los estudiantes que presentan alguna dificultad de aprendizaje y que no se encuentran dentro del alcance de la Ley N° 28044.

1.2. Descripción del caso

Caso 1

El evaluado es un niño de 10 años de edad, que cursa el quinto grado de educación primaria en una institución educativa pública.

La madre refiere que conocía las limitaciones de su hijo en las áreas Comunicación y Matemática, debido a sus bajas calificaciones. El evaluado evidencia errores en su escritura, confundiendo la ll con la ñ y la ge, gi, con la gui, gue, además presenta errores ortográficos en su escritura.

El evaluado es un niño tranquilo, que sigue las indicaciones del profesor, sin embargo el profesor refiere que evidencia vergüenza cuando tiene que leer frente a sus compañeros, presenta un tono de voz muy baja, y una lectura pausada. Es referido a evaluación, por su madre a solicitud de su profesor de aula.

Finalmente, el psicólogo aplicó el test de inteligencia general sin parcialidad cultural de Cattell. Factor “g”. Escala 2 para evaluar su inteligencia. El resultado de esta evaluación muestra un puntaje de 14, que corresponde a un coeficiente intelectual de 86 y eneatipo 3, resultado de un coeficiente intelectual general igual a 86, lo cual indica que presenta un coeficiente intelectual Normal Bajo.

Caso 2

La evaluada es una niña de 10 años que cursa el 5° grado de primaria de una institución educativa privada. La madre manifiesta que la niña presenta problemas en las áreas Comunicación y Matemática. En matemática suele equivocarse en operaciones de resta, confunde los signos de suma y resta y viceversa y en Comunicación presenta errores en su ortografía reemplazando consonantes b por v y j por g y viceversa, y otros problemas ortográficos, estas dificultades se han presentado desde el tercer grado.

La evaluada es una niña que evidencia un comportamiento adecuado en su ambiente escolar, siempre se muestra muy respetuosa con su profesora y compañeras; sin embargo, en clases suele conversar con sus compañeras. Es una niña que sigue normas de clase, tímida para participar en clases, poco expresiva en sus emociones.

Por otro lado, el psicólogo le realizó a la niña evaluada un test de inteligencia general sin parcialidad cultural de Cattell. Factor “g”. Escala 2 en el cual con la finalidad de evaluar su nivel de inteligencia en donde obtuvo un puntaje de 21, que corresponde a un Coeficiente Intelectual General de 103 y eneatis 5, resultado que lo ubica en un nivel intelectual Normal, es decir la evaluada presente un nivel intelectual normal.

1.3. Formulación del problema

Problemas de evaluación

Caso 1

Problema general 1

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la lectura, de una institución educativa pública?

Problemas específicos

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos perceptivos de la lectura, de una institución educativa pública?

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos léxicos de la lectura, de una institución educativa pública?

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos sintácticos de la lectura, de una institución educativa pública?

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos semánticos de la lectura, de una institución educativa pública?

Problema general 2

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura, de una institución educativa pública?

Problemas específicos

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, de una institución educativa pública?

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos sintácticos de la escritura, de una

institución educativa pública?

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos semánticos de la escritura, de una institución educativa pública?

Caso 2

Problema general 1

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la lectura, de una institución educativa privada?

Problemas específicos

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos perceptivos de la lectura, de una institución educativa privada?

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos léxicos de la lectura, de una institución educativa privada?

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos sintácticos de la lectura, de una institución educativa privada?

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos semánticos de la lectura, de una institución educativa privada?

Problema general 2

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura, de una institución educativa privada?

Problemas específicos

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, de una institución educativa privada?

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos sintácticos de la escritura, de una institución educativa privada?

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos semánticos de la escritura, de una institución educativa privada?

Problema de intervención

Caso 1

Problema general

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxicos ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa pública?

Problemas específicos

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa pública?

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa pública?

Caso 2

Problema general

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxicos-ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada?

Problemas específicos

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada?

¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada?

1.4. Justificación

Justificación teórica

Esta investigación es importante porque gracias a este estudio de caso se podrá reunir información importante y relevante sobre las manifestaciones cognitivas y los procesos mentales que intervienen en la lectura y escritura de estudiantes con dificultades de aprendizaje que están próximos a culminar el nivel primario. Además, la información obtenida ayudará a conocer las dificultades más frecuentes en las áreas de lectura y escritura, permitiendo revisar y modificar modelos de planificación curricular con fundamentos teóricos de la lectura y escritura, en el área de Comunicación.

Justificación práctica

La presente investigación es relevante, porque a partir de los resultados que se obtengan, en un futuro servirá para llevar a cabo jornadas de sensibilización a todos los miembros de la comunidad educativa, con el fin de generar empatía con los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje; así mismo, se podrá capacitar a los docentes de educación primaria para que apliquen estrategias metodológicas en el trabajo con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y de esta manera potenciar sus habilidades en lectura y escritura. Así mismo, se podrán brindar charlas a los padres de familia para que puedan brindar a sus hijos el apoyo y monitoreo en su aprendizaje; finalmente, servirá de base para que las autoridades del sector educativo tomen decisiones que permitan modificar la actual currícula atendiendo las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Justificación metodológica

Esta investigación es importante porque ofrece a la comunidad científica el diseño y construcción de un plan de intervención dirigido a incrementar los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y los procesos léxicos-ortográficos de la escritura a través de técnicas de intervención tales como: Instrucción directa, aprendizaje interactivo

y el entrenamiento autoinstruccional (Miranda, Fortes y Dolores, 2000). Este plan de intervención podría constituirse en un programa piloto en otras instituciones educativas a nivel local, regional y nacional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Cuando se aborda el tema de las dificultades de aprendizaje, el problema más frecuente es lograr una definición precisa, que permita su clasificación con un fundamento teórico de tal modo que posibilite la identificación de distintos tipos de dificultades del aprendizaje, los medios (instrumentos) para reconocer las distinciones, las relaciones entre los tipos de dificultades de aprendizaje y otros trastornos asociados al aprendizaje. Pues en el contexto educativo muchos alumnos presentan problemas para aprender, pero no todos ellos tienen dificultades específicas en el aprendizaje (Miranda, Vidal-Abarca, y Soriano, 2011).

Al emprender un estudio de caso, es fundamental desarrollar las bases

conceptuales de los problemas de aprendizaje, tanto en el área de evaluación como en el proceso de intervención. De este modo, se podrá identificar las dificultades que existen, así como las técnicas e instrumentos de evaluación. De esta manera, utilizando estas herramientas especializadas se podrá planificar un programa de intervención que estimule las diferentes áreas de aprendizaje que el paciente requiera reforzar.

2.1. Bases conceptuales de la problemática de aprendizaje

En relación a la evaluación e intervención de problemas de aprendizaje, han existido a lo largo de la historia una multiplicidad de definiciones que han ido evolucionando desde la mirada médica hasta el campo educativo. Por lo expuesto, es muy importante conocer con claridad estas bases conceptuales para comenzar un estudio de caso.

2.1.1. Definiciones de las dificultades de aprendizaje

A continuación presentaremos la evolución de las definiciones de dificultades de aprendizaje desde una mirada médica hasta el campo educativo. En primer lugar Kirk, 1962; señala:

Una dificultad de aprendizaje se refiere a un retraso, trastorno, o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética, u otras áreas escolares resultantes de un *handicap* causado por una posible disfunción cerebral, alteración emocional o conductual. No es el resultado de retraso mental, privación sensorial o factores culturales e instruccionales (p. 42).

Por otro lado Bateria, (1965); (citado por Miranda y Viddal, 2011) indica que:

Los niños que tienen dificultades de aprendizaje son los que manifiestan una discrepancia educativa significativa entre su potencial intelectual estimado y el nivel actual de ejecución relacionado con los trastornos básicos en los procesos de aprendizaje,

que pueden o no ir acompañarlos por disfunciones demostrables en el sistema nervioso central, y que no son secundarias al retraso mental generalizado, privación cultural o educativa, alteración emocional severa, o pérdida sensorial (p. 42).

De igual forma Wepman, Cruickshank, Deutsch, Morency y Strother, (1975), (como se citó por Miranda y Vidal, 2011) señalaron que:

Las dificultades de aprendizaje específicas, tal y como se definen aquí, hacen referencia a los niños de cualquier edad que demuestren una deficiencia sustancial en un aspecto particular del logro académico a causa de hándicaps motores o perceptivo-motores, sin considerar la etiología de otros factores contribuyentes. El término perceptual tal y como se utiliza aquí se refiere a los procesos mentales (neurológicos) a través de los cuales el niño adquiere las formas y sonidos básicos del alfabeto (p. 43).

Así mismo, se presentan algunas definiciones actuales sobre las dificultades de aprendizaje las cuales están constituidas por un conjunto heterogéneo de problemas que tienen como origen una disfunción del Sistema Nervioso Central manifestándose con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos repercutiendo en la lectura, escritura y matemática (Fiuza y Fernández, 2014).

En términos generales, las dificultades de aprendizaje se refieren a un grupo de problemas denominados: Problema Escolar (PE), bajo rendimiento escolar (BRE), Dificultad Específicas de Aprendizajes (DEA), trastorno por TDAH y discapacidad intelectual límite (DIL), los cuales se manifiestan como dificultades en algunos casos muy significativas en los aprendizajes (Romero y Lavigne, 2005).

Según la información revisada, la definición que se menciona en el

siguiente párrafo es la más aceptada, fue la elaborada por el Nacional Joint Committee of Learning Disabilities en 1988, (citado por Miranda, Vidal-Abarca, y Soriano, 2011).

La Dificultad de Aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo: deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos sensoriales graves) o con influencias extrínsecas (por ejemplo diferencias culturales, instrucción inapropiada insuficiente) no son el resultado de estas influencias... (p. 44).

Estas definiciones se basan en tres criterios fundamentales: discrepancia, exclusión, y especificidad, para clasificar a los estudiantes con alguna dificultad de aprendizaje.

2.1.2. Criterios para identificar las dificultades de aprendizaje

Para identificar de manera práctica las dificultades de aprendizaje, se proponen los siguientes criterios:

Criterio de exclusión. Miranda, Vidal-Abarca, y Soriano (2011) afirma: “Este criterio no considera dificultades de aprendizaje en niños que presentan bajo rendimiento, debido a déficits sensoriales, retraso mental, alteraciones sociales y/o emocionales graves, o condiciones extrínsecas como diferencias culturales o ausencias de oportunidades educativas”(p. 46). Por esta razón, este criterio señala que el rendimiento académico no depende directamente de problemas sensoriales, mentales, sociales y emocionales.

Criterio de discrepancia. Miranda, Vidal-Abarca, y Soriano, (2011) señala: “La identificación del sujeto con dificultades de aprendizaje se fundamenta en la manifestación de dificultades significativas, lo que implica la idea de una discrepancia entre potencial y rendimiento, destacando así que las dificultades de aprendizaje son inesperadas (p. 48). Por lo tanto, se observan casos de dificultades de aprendizaje en niños con alto potencial.

Criterio de especificidad. Miranda, Vidal-Abarca, y Soriano (2011) define: “La especificidad se refiere a un problema de aprendizaje que se da en un número limitado de dominios cognitivos y académicos, manifestándose en problemas del lenguaje, problemas de razonamiento o en la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos” (p. 50). Consideramos que las dificultades de aprendizaje se presentan en pacientes que no han adquirido las habilidades básicas en las áreas de: matemática, lectura y escritura.

2.1.3. Clasificación de las dificultades de aprendizaje

Durante los últimos 20 años, se han propuesto diversas clasificaciones de las dificultades del aprendizaje. Por lo tanto, existe una amplia variedad en cuanto a los sistemas propuestos, por lo cual se muestran tres modelos sobre las características que reúnen en cuanto a su clarificación y comprensibilidad. (Kirk & Chalfant, 1984; Wong, 1996 & Padget, 1998; citados por Miranda, Vidal-Abarca, y Soriano 2003).

Clasificación de Kirk y Chalfant. Clasifican las dificultades de aprendizaje en dos grandes grupos: dificultades de aprendizaje evolutivas y dificultades académicas. Las dificultades evolutivas son equivalentes a las deficiencias en procesos psicológicos, que implican las habilidades básicas que un niño necesita para tener éxito en las tareas académicas. Este tipo de dificultades se divide a su vez en dos grupos, primarias, que incluyen dificultades perceptivas, de atención y de memoria, y las secundarias que son el pensamiento y el lenguaje oral. Las dificultades académicas que representan los problemas que experimentan los niños, en la adquisición de los aprendizajes fundamentales como son; las dificultades en la lectura, las dificultades en la escritura, dificultades en el deletreo/expresión escrita, y dificultades en la aritmética. De acuerdo con este sistema de clasificación, la evaluación de un niño en edad pre-escolar se orientará básicamente al diagnóstico y tratamiento de dificultades de tipo evolutiva, mientras que un niño en edad escolar requerirá un diagnóstico centrado en aprendizajes instrumentales (Miranda, et al, 2011).

Clasificación de Wong. Considera dificultades académicas y no académicas. En las dificultades no académicas, se incluyen los problemas visomotores, el procesamiento fonológico, lenguaje, memoria y problemas perceptivos. En las dificultades académicas, incluyen las áreas de lectura, deletreo, escritura, aritmética/matemáticas (Miranda, et al, 2011).

Clasificación de Padget. Señala tres los dominios que se manifiestan en las dificultades de aprendizaje: problemas en la comprensión oral, en habilidades básicas de la lectura, y en razonamiento matemático. Los síntomas nucleares de los problemas de aprendizaje que se consideran son los problemas en comprensión oral y habilidades básicas de la lectura (Miranda, et al, 2011).

Los problemas generales de aprendizaje perjudican el rendimiento escolar de

los niños en la mayoría de las materias escolares. Existen dos grupos de ellos, el primero que aparece dentro de un contexto de desarrollo normal quienes tienen mejor pronóstico en la escuela y los que se originan en un desarrollo anormal quienes tienen un diagnóstico más limitado y requieren ayuda psicopedagógica especializada. Los problemas de aprendizaje del primer grupo de niños se origina por insuficiencia intelectual, inmadurez, retardo socio cultural, alteraciones orgánicas sensoriales o motoras, lentitud para aprender y falta de motivación. Así mismo se origina por un sistema escolar con recursos limitados en el aula, metodología inadecuada, programas rígidos, malas relaciones profesor-alumno y deficiencias de la escuela. Los niños que presentan problemas de aprendizaje del segundo grupo son aquellos que presentan retardo mental, deficiencias visuales o auditivas severas o con alteraciones en la psicomotricidad (Bravo, 1993).

A continuación (Romero y Lavigne, 2005) nos muestra los subtipos de las dificultades específicas del aprendizaje: Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura, dificultades de descodificación, reconocimiento y de comprensión. Dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura, disgrafías y dificultades en la composición escrita. Dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas, cálculo mental, cálculo escrito y solución de problemas (p.41).

2.1.4. Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura

La lectura requiere contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado que funciona adecuadamente cuando trabajan todos los componentes los cuales son: procesos perceptivos e identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos (Cuetos, 2013).

Los trastornos de la lectura pueden ser dislexia evolutiva y dislexia adquirida. La dislexia evolutiva agrupa los trastornos de lectura en los cuales los niños sin razón

aparente presentan dificultades en la lectura, a pesar de una instrucción convencional, de una inteligencia adecuada y de oportunidades socioculturales. La dislexia adquirida, se refiere a los trastornos de lectura en aquellas personas que pudiendo haber logrado un determinado nivel lector pierden total o parcialmente la capacidad de leer, a causa de una lesión cerebral (Cuetos, 2013).

La lectura es un proceso constructivo e inferencial donde el lector no se limita únicamente a comprender significados de las distintas palabras que componen el texto, sino que, a partir de sus conocimientos y experiencias previas reconstruye el significado global del texto. Por tal motivo, es necesario diferenciar entre “aprender a leer” y “leer para aprender”. Lo primero implica la utilización de procesos de identificación y reconocimiento de letras, conjuntos de letras y palabras, su pronunciación y finalmente la comprensión de las palabras, a todo ello se denomina como “reconocimiento lector”. Por ello aprender a leer se basa en el desarrollo de automatismos hasta alcanzar una “lectura fluida”. En cambio, lo segundo leer para aprender constituye la participación de procesos de comprensión y evaluación de frases, párrafos y textos, que se conoce como “comprensión lectora” en donde podemos acceder a significados más complejos que el de las palabras. Por lo tanto, se distingue dos fases en la lectura: reconocimiento y comprensión lectora. Las diferencias entre una y otra es más notoria cuando el lector es principiante, pero a medida que se hace más experto los límites se desdibujan y confunden, porque la dirección de la lectura ya no es únicamente un modelo ascendente, es decir que procede no solo del reconocimiento y la comprensión sino también de un modelo descendente, que va de la comprensión al reconocimiento (Romero y Lavigne, 2005).

2.1.5. Dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura

Existen dos tipos de trastornos de escritura; las disgrafías adquiridas, referidas

a las personas que escribían correctamente y como consecuencia de una lesión cerebral tienen dificultades en la escritura y las disgrafías evolutivas, referidas a los sujetos que tienen dificultades para poder escribir. En las disgrafías adquiridas, se habla de afasia dinámica central, es cuando falla el mecanismo de la planificación; agramatismo, cuando el paciente tiene fallas para construir la estructura sintáctica; disgrafías centrales, cuando falla el proceso léxico y disgrafías periféricas, cuando fallan los procesos motores. En las disgrafías evolutivas, los fallos se producen por el mal funcionamiento de algunos procesos de la escritura, así en algunos casos que presentan problemas motores, los niños presentan dificultades para dibujar las letras, en los casos que presentan problemas lingüísticos, no consiguen aprender la regla grafema-fonema o cometen muchas faltas de ortografía; en otros casos son semánticos porque no consiguen redactar un texto (Cuetos, 2011).

Según Cuetos (2011), los disgráficos evolutivos presentan dificultades cuando utilizan ambas vías de acceso a la ortografía de la palabra, la ortográfica o la subléxica. El grupo de niños considerados como *disgráficos fonológicos* presentan dificultades para escribir pseudopalabras debido a que no han logrado aprender de una manera precisa la correspondencia fonema-grafema. Mientras que otro grupo de niños considerados como *disgráficos superficiales* cometen un elevado número de faltas ortográficas lo que indica un mal uso de la vía ortográfica, es decir tienen errores al escribir palabras de ortografía arbitraria (“b” por “v”, “g” por “j”, etc.) (p. 76).

Según Vidal y Manjón (2000), el problema básico en la disortografía evolutiva, es la dificultad para utilizar las dos rutas de acceso a la ortografía de la palabra (directa e indirecta) y las clasifica en *disortografía fonológica*, *disortografía superficial* y *disortografía mixta*.

En la disortografía fonológica, existe problemas para transformar la palabra hablada en palabra escrita, utilizando las RCFG, es decir tiene dificultades para escribir

palabras que no se encuentran en el léxico-ortográfico; los errores más frecuentes son: la sustitución de una letra por otra, la omisión, la inversión y la adición de letras.

En la disortografía superficial, existen problemas para escribir palabras por la vía léxica u ortográfica, es decir no presenta representaciones ortográficas en la memoria a largo plazo (léxico-ortográfico), los errores más frecuentes son la sustitución de letras que presentan el mismo valor fonético (b/v, y/ll, s/z g/j, ge, gi/je, ji, h) así como también la unión y fragmentación de palabras.

En la disortografía mixta, presentan dificultades moderadas en las dos vías de escritura (p. 182).

Por otro lado, Cuetos (2011) manifiesta que dentro de los problemas disortográficos existe un grupo de niños con mayores dificultades en el uso de las palabras regladas debido a que no han logrado consolidar el aprendizaje de las reglas; sin embargo, otro grupo de niños presentan más dificultades al utilizar palabras arbitrarias, probablemente por problemas en su memoria visual. Además, la disortografía en niños mayores es más difícil de corregir debido a que comente faltas ortográficas debido a que tiene almacenado una representación ortográfica errónea en su léxico (p. 80).

El aprendizaje de la escritura es simultáneo al de la lectura por ello lectura y escritura comparten procesos de tal modo que aprender a leer ayudará también a aprender a escribir y viceversa. Así mismo, todas las dificultades que se presenten en la lectura afectarán en la escritura.

Las dificultades en escritura constituyen dos fases importantes: primero, la recuperación de la forma de las letras, palabras, números y segundo, la composición escrita. La primera se conocen con el nombre de “disgrafía” y a las segunda como “dificultad específica en la composición escrita”. Así mismo, las dificultades específicas en la escritura

afectan a los procesos implicados en las diferentes formas de escribir como en la escritura al dictado, escritura libre, copia, porque se necesita de la lectura para la escritura (Romero y Lavigne, 2005).

Luego de haber mostrado las bases conceptuales sobre la lectura y escritura se explica la relación que encuentra entre lectura y escritura según Jiménez. Este autor propone dos hipótesis: La primera sostiene que tanto la lectura como la escritura tienen un procesamiento cognitivo único, es decir comparten procesos, conocimientos y son los mismos en el lexicón. La segunda sostiene que tienen procesos o mecanismos cognitivos independientes, debido a que se han encontrado estudiantes con rendimiento diferente en lectura y escritura (Jiménez, 2012).

2.2 Bases conceptuales de la evaluación

La evaluación es un proceso dinámico íntimamente relacionado a la intervención educativa que debe ser utilizada en la planificación, aplicación y seguimiento de los programas de intervención. La evaluación a los alumnos con bajo rendimiento académico permite identificar sus manifestaciones cognitivas para la elaboración del perfil de aprendizaje y el plan de intervención. Además, se toman en cuenta algunos aspectos del contexto, como situación socioeconómica, tipo de vivienda y personas con las que vive, estos datos pueden ser relevantes para la interpretación del problema.

El uso adecuado de instrumentos formales e informales debe ser un proceso basado en el trabajo en equipo, así mismo debemos de brindar información del proceso a los padres (Rigo, 2012).

2.2.1. Tipos de evaluación

Se consideran dos tipos de evaluación, los que utilizan instrumentos de evaluación formal y los que utilizan instrumentos de evaluación informal. La evaluación formal que se basa en tests, cuestionarios y escalas estandarizadas, deben ser administradas de forma individual, en relación con las dificultades de aprendizaje y así poder comparar el nivel de realización de un alumno con el resto de sus compañeros de la misma edad y grado escolar. La evaluación informal basada en la observación conductual y cognitiva pretende deducir con rapidez las necesidades educativas o conductuales más urgentes del niño con dificultades de aprendizaje (Rigo, 2012).

Para aplicar una evaluación formal es necesario realizar una entrevista con el fin de recoger todos los datos de interés del caso en estudio, obtener la historia evolutiva (desarrollo pre natal, natal y post natal), la historia educativa (historial escolar, cambios de colegio, técnicas y métodos de aprendizaje, etc.) historia médica (enfermedades padecidas, problemas físicos) e historia social del niño (composición familiar, antecedentes con dificultades de aprendizaje en la familia) (Fiuza y Fernández, 2014). La información recopilada se documenta en la anamnesis de cada caso en estudio.

Antes de realizar algún tipo de evaluación de aprendizaje, es necesario aplicar algún test de inteligencia, pruebas de atención, memoria y lenguaje, estos datos son muy importantes para diagnosticar el problema de aprendizaje y realizar un programa de intervención (Vila y Gutiérrez, 2013).

2.2.2. Evaluación en la lectura

Un lector competente debe tener un reconocimiento preciso y fluido de las palabras. La evaluación de las dificultades en la lectura para el reconocimiento preciso de las palabras, prioriza evaluar el funcionamiento de las dos rutas de acceso léxico, asimismo considera evaluar las habilidades cognitivas dependiendo de las hipótesis causales que

presenta, es así que si una persona tiene un déficit en la ruta fonológica, se debe localizar concretamente cuál es su dificultad en la RCGF, la posición de los errores, la estabilidad de su conducta lectora y habilidades de procesamiento fonológico (Defior, 2015).

La evaluación para la fluidez lectora consiste en evaluar el número de palabras leídas por minuto, considerando la entonación, habilidades prosódicas y automatización (Defior, 2015).

Es importante detectar las dificultades que presenta el lector para conocer las áreas en déficit que presenta considerando tanto el reconocimiento de palabras como la fluidez lectora. Actualmente existen diversas herramientas de evaluación que permiten detectar estos problemas. A continuación presentamos la propuesta de Cuetos (2011) sobre evaluación en la lectura.

La evaluación en la lectura tiene como objetivo principal reconocer las causas que ocasionaron la dificultad para leer en una persona, también presenta otros objetivos como identificar los componentes del sistema lector que se encuentran dañados del caso en estudio, en función a estos componentes dañados el sujeto mostrará dificultades al desarrollar ciertas tareas, sin embargo, podrá realizar perfectamente otras que no requieran la utilización de este componente dañado. Así mismo, antes de la evaluación, es necesario evaluar otros componentes del lenguaje que pueden interferir en la lectura, si el daño es en el sistema semántico o conceptual impedirá la comprensión en el lenguaje oral como en el escrito y si el daño está en el sistema de recuperación fonémica, ocasionará un daño en la producción del lenguaje oral, como en la lectura en voz alta (Cuetos, 2011).

Uno de los instrumentos más utilizados para identificar las dificultades del aprendizaje de la lectura es el instrumento de evaluación Prolec-R, que se aplica a niños de 6 a 12 años de edad que cursan desde el primer grado hasta sexto grado de educación primaria. A continuación mencionaremos los componentes que intervienen en el proceso de evaluación

del Prolec-R.

Identificación de letras, en primer lugar el paciente debe reconocer las letras y distinguirlas de las demás de una manera rápida y sin titubeos, de forma aislada o cuando forman parte de palabras, porque para leer un texto es indispensable la identificación de letras.

Procesos léxicos, si los problemas de lectura se sitúan a nivel de procesamiento léxico es primordial localizar en cuál de las vías se encuentra el déficit, si es en la vía sub léxica tendrá problemas en la lectura de pseudopalabras y palabras de baja frecuencia. Si es en la vía léxica, tendrá problemas con las palabras irregulares y con las homófonas, puesto que accede al significado a través del sonido.

Por otro lado, si los problemas se presentan en las vía léxica o subléxica, tendría dificultades para realizar la lectura en voz alta, en función al tipo de palabra que se seleccione.

Procesos sintácticos, reconocer palabras no es suficiente para leer, se requiere también, conocer la organización de las palabras en una oración, su estructura gramatical y el uso de los signos de puntuación que permiten hacer pausas y dar la debida entonación en la lectura. Para evaluar este proceso, se aplica de manera sucesiva las funciones del sujeto-acción-objeto a las secuencias sustantivo-verbo-sustantivo y la tercera puede ser una distracción léxica que expresa una acción diferente. La tarea consiste en presentar un dibujo y varias oraciones para que el paciente señale la oración que corresponde al dibujo (Cuetos, 2011).

Procesos semánticos, permite comprobar si el paciente es capaz de extraer el significado de las oraciones e integrarlos sus conocimientos. Estos procesos están conformados por tres sub-procesos: los responsables de extraer el significado del texto, los

encargados de integrar el significado en la memoria y finalmente, los responsables del aspecto constructivo e inferencial.

En extracción del significado del texto, se asignan los papeles de agente de la acción, objeto de la acción, lugar donde ocurre la acción, tiempo, etc. Es decir responder a las preguntas básicas del quien hizo, qué, a quién, dónde y cuándo.

En la integración del significado en la memoria, permite entender el mensaje que transmite la oración enriqueciéndose con esta nueva información, por lo tanto al extraer el significado de un texto, se integra en la memoria, ocasionando que el recuerdo de ese significado dure mucho más.

En el aspecto inferencial, se hacen preguntas acerca de la información que no está explícita en el texto para comprobar, su completa comprensión, si el paciente no logra responder este tipo de preguntas, entonces, que hay una dificultad en este aspecto (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).

2.2.3. Evaluación en la escritura

A diferencia de la lectura existen escasos estudios sobre la escritura y por lo tanto hay pocas pruebas de evaluación de esta habilidad elaboradas desde el enfoque cognitivo.

La evaluación en la escritura comienza generalmente cuando el profesor detecta que un estudiante no es capaz de seguir el ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros a pesar de la ayuda que se le brinda. De este modo, el objetivo de la evaluación de la escritura es identificar cuáles de sus procesos puede realizar el paciente y qué procesos requiere estimular. Una de las pruebas de diagnóstico de las dificultades de la escritura que nos brinda información sobre cada uno de sus componentes es el PROESC, que se aplica a niños entre 8 y 15 años de edad, desde el tercer grado de educación primaria hasta el cuarto grado de educación secundaria. El análisis de los resultados será fundamental para la

preparación de un programa de intervención. A continuación mencionaremos las tareas que utiliza el PROESC para evaluar cada uno de los procesos de la escritura.

Procesos de planificación, implica la generación de ideas, organización de las ideas y revisión del mensaje. Para comprobar la capacidad de planificación se pueden utilizar dos tipos de tareas, la escritura de un cuento y la escritura de una redacción, debido a que se trata de dos estructuras distintas, como la narrativa y la expositiva.

Procesos lingüísticos, implica transformar las ideas en proposiciones lingüísticas, tales como construcción sintáctica y recuperación de elementos léxicos. En la construcción sintáctica se decide la estructura de la oración, asimismo para comprobar el uso de las mayúsculas, acentos y signos de puntuación se utiliza tareas de dictado de frases en las cuales debe utilizar signos de puntuación.

En la recuperación de elementos léxicos se utilizan dos vías o rutas posibles, la ruta ortográfica (recuperación directa de la forma ortográfica de la palabras de ortografía arbitraria siempre y cuando sean conocidas) y la ruta fonológica (convierte cada sonido de la palabra en su correspondiente grafema, es necesaria para escribir palabras desconocidas siempre y cuando sean regulares). Las tareas que se pueden utilizar para evaluar estos procesos son el dictado de sílabas, dictado de palabras y pseudopalabras.

Procesos motores, son encargados de producir los signos gráficos correspondientes, es decir, convertir las palabras de representaciones mentales en signos gráficos visibles, así mismo, requiere la toma de decisiones para seleccionar el tipo de letra, los tipos de movimientos a realizar, que ayuden a escribir las letras con precisión y rapidez (Cuetos, Ruano & Arribas, 2004).

2.3. Bases conceptuales de la intervención

Luego de obtener los resultados de un informe de evaluación se procede a

plantear un programa de intervención para lo cual se necesita conocer cuáles son las bases conceptuales de intervención.

Según Miranda, et al. (2011) señalan:

“La intervención se dirige inicialmente a tratar de subsanar los problemas asociados a los estudiantes con dificultades de aprendizaje que pueden obstaculizar la instrucción, como los problemas en el plano conductual, para pasar inmediatamente a los problemas de tipo académico. El objetivo más realista que debe adoptar el profesional es reducir el impacto de las dificultades, es decir adaptar estrategias de afrontamiento del problema más que de curación” (p. 112).

Por lo tanto se concluye que la intervención es un programa de entrenamiento basado en el resultado y análisis de la evaluación que busca mejorar en el paciente los procesos que se encuentran en déficit.

Existen varios modelos de intervención en las dificultades de aprendizaje, a continuación explicaremos el modelo cognitivo y el modelo de instrucción directa basándonos en su aceptación y efectividad en la intervención.

El *modelo cognitivo*, se refiere a la instrucción en los procesos cognitivos basándose en la observación de la ejecución y resolución de problemas en expertos o aprendices eficaces. Este modelo va dirigido a facilitar la ejecución de tareas en los procesos cognitivos que subyacen en la adquisición de conocimientos implicados básicamente en estrategias a través del modelado y pensamiento en voz alta. Para el uso eficiente de estas estrategias se requiere que el profesor identifique los tipos de problemas que experimentan los alumnos entrenando el uso eficiente de estas estrategias con la finalidad de mejorar el procesamiento de la información incidiendo positivamente en la comprensión, resolución de

problemas y aprendizaje en general (Ortiz, 2009).

En los últimos 20 años el modelo de instrucción directa se ha establecido como uno de los modelos de instrucción más efectivos en la intervención para estudios de caso único así como intervenciones grupales.

El *modelo de instrucción directa*, se caracteriza por ser un método de enseñanza estructurado donde el educador establece una minuciosa secuenciación de tareas con la finalidad de plantear un orden jerárquico, a la vez una retroalimentación positiva y una interacción directa con el alumno, esta enseñanza basada en secuencias de aprendizaje se rige en base a los siguientes procedimientos: la explicación de los objetivos, ejemplificación de las tareas, enseñanza directa del profesor haciendo preguntas sobre las tareas para verificar su comprensión; orientación y supervisión del profesor sobre las tareas que trabaja el alumno y prácticas de ejercicios similares por parte del alumno donde el profesor proporcionara su retroalimentación. Los componentes asociados a este modelo de instrucción son: Refuerzo-práctica-retroalimentación, análisis de tareas y preguntas directas (Ortiz, 2009).

2.3.1. Metodología instruccional para la reeducación

La metodología instruccional contempla tres tipos de instrucción, las cuales son: la instrucción directa, el aprendizaje interactivo y el entrenamiento autoinstruccional.

La Instrucción directa, se aplica a grupos pequeños entre 5 y 10 alumnos, con la finalidad de lograr eficazmente la enseñanza individualizada, se caracteriza por la secuenciación precisa del contenido, alta implicación del alumno, minucioso control del especialista y su retroalimentación específica. El especialista luego de planificar cuidadosamente la intervención y proporcionar instrucciones claras al alumno acerca de la ejecución de la tarea, incluye ejemplos concretos de modelado y práctica (Miranda, Fortes & Dolores, 2000).

Aprendizaje interactivo, tiene como finalidad incrementar la comprensión lectora, estableciendo así un diálogo interactivo entre el profesor y los alumnos que ayudará a la comprensión del texto, es por ello que el aprendizaje interactivo promueve la participación de los estudiantes, entrenando así estrategias específicas e incorporando una instrucción metacognitiva generalizada (Miranda, Fortes & Dolores, 2000).

Entrenamiento autoinstruccional, está dirigido a incrementar el autocontrol en niños pequeños, su objetivo es entrenar a los niños a pensar antes de actuar. Este programa consiste en que el niño debe aprender y repetir en voz alta una serie de frases modeladas inicialmente por el adulto, con la finalidad de autorregular su conducta, estas frases deben ser interiorizadas progresivamente. Incluye 5 componentes metacognitivo/motivacionales: planificación, instrucción de estrategias específicas y generales, mecanismos de feedback/observación, corrección del error y autoreforzo (Miranda, Fortes & Dolores, 2000).

2.3.2. Intervención en problemas de aprendizaje en la lectura

Luego haber realizado el diagnóstico que es el que permite precisar cuáles son los mecanismos responsables del déficit lector el tratamiento se dirigirá directamente a recuperar ese mecanismo defectuoso. Los programas de intervención deben ser responsables de mejorar cada uno de los procesos de la lectura que se encuentran por debajo del promedio. Existen estrategias para el tratamiento de pacientes con dislexia adquirida y pacientes con dislexia evolutiva, a continuación explicaremos el tratamiento para pacientes con dislexia evolutiva porque corresponde a los estudios de caso que presentamos en la investigación.

Para realizar el tratamiento de un paciente con dislexia evolutiva o con dificultades en la lectura se necesita saber cuáles son los mecanismos en la lectura que se

encuentran en déficit, luego se debe diseñar las estrategias específicas y más adecuadas para su recuperación. Las estrategias de recuperación se basan en la ayuda de claves externas que se van eliminando gradualmente en la medida que el sujeto avance en la adquisición de la habilidad lectora (Cuetos, 2011).

Desde otra perspectiva, Ortiz (2009) refiere que el mayor problema de la dislexia evolutiva se presenta en los procesos léxicos los cuales trabajan la ruta fonológica y la ruta visual, el buen funcionamiento de estas dos rutas permiten identificar el significado correcto de las palabras escritas. Sin embargo, si falla la ruta fonológica se trata de un disléxico fonológico y si falla la ruta visual se trata de un disléxico de superficie.

2.3.2.1. Recuperación de los procesos que componen el sistema lector

A continuación mencionaremos las propuestas de Cuetos y Ortiz para recuperar cada uno de los procesos que intervienen en la lectura.

Tratamiento de déficit en los procesos perceptivos, los ejercicios de recuperación deben estar orientados a mejorar las capacidades perceptivas, las actividades de discriminación de dibujos y letras se pueden encontrar en muchas fichas de recuperación de las dislexias. Se utilizan materiales de búsqueda visual, como figuras, fotos, signos, números y materiales verbales escritas, como letras, sílabas y palabras en diferentes formatos, mayúscula, minúscula cursiva, etc.

Tratamiento de los procesos fonológicos, este tratamiento busca automatizar la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema, por esta razón el autor propone el trabajo de la conciencia fonémica para una efectiva intervención en el procesamiento fonológico. Es importante señalar que la efectividad en el trabajo de la conciencia fonémica para mejorar la lectura se da en estudiantes de cinco a ocho años; sin embargo, si se trabaja con estudiantes mayores, es necesario la introducción de otras tareas que combinen los

componentes de la percepción del habla y la conciencia fonémica. Las tareas a trabajar son: discriminación de fonemas en sílabas CV, CCV, discriminación de fonemas en palabras, categorización de pares de palabras, aislamiento de fonemas, segmentación de palabras en fonemas, síntesis de fonemas en palabras, omisión de fonemas en palabras (Ortiz, 2009).

Tratamiento de los procesos léxicos, los problemas surgen por el mal funcionamiento de la ruta visual o fonológica, (léxica o sub léxica).

Si la vía léxica es la que no funciona, el objetivo es conseguir representaciones ortográficas para las palabras, así como conexiones con el sistema semántico y la mejor forma posible es utilizando la vía sub léxica para que pueda memorizar las formas escritas de las palabras que lee y las asocie a su significado. Si no es posible por esta vía, entonces se puede trabajar mediante la asociación palabra- significado, donde se presenta repetidas veces la palabra escrita con su pronunciación y significado. En este caso se pueden presentar las palabras junto con el dibujo del concepto que representa. Otro tratamiento que fue practicado es presentar en voz alta la palabra escrita junto con una tarjeta con un dibujo alusivo. Al principio el paciente leía valiéndose de los dibujos y luego se suprimían los dibujos de modo que el paciente tuviese que valerse únicamente de la forma escrita. Como eran palabras irregulares, el paciente no podría hacer uso de las reglas grafema-fonema (Cuetos, 2011).

Si la vía subléxica, es la que no funciona se debe enseñar de nuevo las reglas grafema-fonema de una manera lúdica, apoyándose de dibujos y de reglas de memotecnia que faciliten el aprendizaje. Si los pacientes logran mantener las representaciones ortográficas de las palabras se utilizan esas representaciones para el aprendizaje de las reglas, hasta automatizarlas. El primer objetivo sería asociar las letras con la palabra asociada, una vez automatizado, el segundo objetivo consistiría en asociar la palabra con el primer fonema de la palabra, el tercer objetivo era asociar los sonidos de las letras en una pronunciación conjunta,

tal como sucede cuando leemos palabras (Cuetos, 2011).

Tratamiento de procesos ortográficos, la recuperación de este proceso busca la automatización de la lectura de palabras, es decir el reconocimiento inmediato de patrones ortográficos frecuentes y recuperación inmediata de significados. La creación de un vocabulario ortográfico mínimo es primordial para generar que el estudiante se familiarice con los patrones ortográficos frecuentes (Ortiz, 2009).

Tratamiento de procesos sintácticos, el objetivo principal es conseguir que se asigne los correspondientes papeles gramaticales a los componentes de la oración sin valerse de ayudas semánticas. Utiliza claves externas como dibujos, colores o señales, que se pueden utilizar para que los pacientes realicen con éxito el procesamiento sintáctico, por ejemplo, se presentan oraciones reversibles acompañados de dos dibujos, un dibujo que representaba correctamente la oración y otro dibujo que el sujeto y el objeto estaban intercambiados. Para la oración “El cajón está en el saco” se presentan los dibujos de un cajón dentro de un saco y de un saco dentro de un cajón, donde la tarea del paciente era seleccionar el dibujo correcto, y para ayudarlo se le brindaba una clave de apoyo como diagramas dibujados en tarjetas que representan las relaciones entre los sintagmas nominales de la oración (Cuetos, 2011).

Tratamiento de procesos semánticos, es la capacidad de captar todos los elementos de una oración en un mensaje. En este proceso intervienen funciones cognitivas superiores, por lo que utilizar claves de apoyo resulta beneficioso para el paciente. Un afásico semántico es incapaz de comprender órdenes de tipo “señala el libro con el lápiz” lo que suele hacer es señalar los dos elementos de manera independiente.

Son útiles para el tratamiento de estos trastornos, las actividades de redes de formación semántica, en las que se establecen relaciones entre conceptos afines. Ejemplo: gorrión, jilguero, canario, todos tienen plumas, pico, vuelan y ponen huevos pertenecen a la categoría de pájaros (Cuetos, 2011).

Considerando que los programas de recuperación tratan de mejorar los procesos de lectura, su automatización y las sub habilidades cognitivas que están asociadas; mostraremos las características generales de las técnicas eficaces para mejorar la lectura de palabras y características tanto del contenido como del proceso (Defior, 2015).

El contenido trabaja principalmente el ámbito fonológico, música y lenguaje general, la enseñanza de RCGF/RCFG, las habilidades metafonológicas, la codificación y decodificación; procedimientos subléxico, léxico y fluidez. Asimismo apoyar a la comprensión mediante lectura independiente utilizando textos progresivamente más difíciles y practicando estrategias de comprensión.

En el proceso, es importante la identificación y la ayuda temprana, la estimulación multisensorial y pluridireccional, lecturas repetidas y consolidación de las RCGF/RCFG, práctica intensiva, secuenciación cuidadosa y retroalimentación inmediata. Prestar atención a la rapidez y a la automatización, así mismo, motivar mediante actividades lúdicas brindando un buen ambiente de aprendizaje, mejorar los aspectos emocionales, en especial la autoestima. Involucrar a los padres a realizar lecturas supervisadas con sus niños. Finalmente el uso de materiales concretos diversos como letras móviles y el uso del ordenador ayudan en este proceso (Defior, 2015).

2.3.2.2. Tratamiento educativo de la fluidez y velocidad lectora

En el tratamiento de la fluidez y velocidad lectora sostienen que la automatización de reglas de conversión fonema/grafema y grafema/fonema son tan importantes como la fluidez lectora y el ritmo, aspectos importantes que junto con las reglas de conversiones constituyen los mecanismos básicos y específicos de los procesos lectores.

La fluidez y velocidad lectora se refiere a la rapidez con que el paciente interpreta un determinado texto. Leer a una velocidad adecuada y comprender la lectura es

una competencia muy importante en las escuelas. Se debe tener bien en claro que el aumento de la velocidad no debe afectar la comprensión lectora y por lo tanto se utilizarán las técnicas adecuadas.

Es importante señalar que los niños luego de que hayan automatizado las reglas podrán realizar la lectura de palabras con facilidad, es necesario que los pacientes desarrollen estrategias de comprensión adecuadas y aumenten su velocidad lectora. Así mismo, es importante que los pacientes conozcan la meta que tienen al hacer la lectura de entretenimiento, lectura de estudio, o lectura superficial (Vidal y Manjón, 2000).

El tratamiento para incrementar la velocidad lectora, es en principio incrementar el vocabulario visual de los alumnos de modo que incremente la velocidad lectora, sin disminuir la comprensión. También se incrementará la velocidad lectora practicando los mecanismos básicos de la lectura, es decir adecuada postura, movimientos innecesarios, movimientos oculares, vocalizaciones y otros. Se entrenarán diferentes tipos de lectura teniendo como objetivo mejorar su velocidad lectora y comprendiendo el texto (Vidal y Manjón, 2000).

Para el tratamiento específico en la fluidez lectora no solo se debe hacer hincapié en la mejora de la conciencia fonológica y las habilidades de decodificación, sino también debe desarrollar otras habilidades que faciliten la fluidez y comprensión lectora, por ello se debe practicar ejercicios de repetición o modelamiento, además el modelado de los componentes de la prosodia (Defior, 2015).

Actualmente existen diversas estrategias y programas de intervención que buscan mejorar la fluidez lectora, todas ellas coinciden con la práctica de la repetición y modelado, lo que ayudará a una intervención efectiva.

2.3.3. Intervención en problemas de aprendizaje en la escritura

Para lograr el éxito en el tratamiento de la dificultad de la escritura, es importante tener la precisión del diagnóstico a tratar con la finalidad de diseñar un tratamiento que se ajuste a este trastorno. Es por ello, que el tratamiento irá dirigido de forma específica y será tratado con actividades cortas para que luego se intensifique siempre y cuando haya superado un proceso, es decir es necesario avanzar gradualmente de lo más simple a lo más complejo.

2.3.3.1. Tratamiento de los diferentes procesos de la escritura

A continuación se mencionarán diferentes tratamientos para cada una de los procesos que intervienen en la escritura.

Recuperación del proceso de planificación, las dificultades para planificar un mensaje pueden ser variadas por lo tanto la recuperación de este proceso es diferente para ello es necesario precisar cuál es el problema identificando el tipo de dificultad que presenta. En este proceso es necesario, tanto activar sus conocimientos previos, así como brindarle nueva información con la finalidad de ampliar sus conocimientos. Además, si el problema es en la organización de los conocimientos es necesario ayudarle verbalmente a utilizar estímulos externos las primeras veces para ayudar a guiar su pensamiento y expresiones como: “entonces”, “a partir de ese momento”, etc. o quizás realizar preguntas que lo van a ayudar a buscar la información adecuada y así poder continuar el relato es por ello que con la práctica interiorizara esos estímulos y producirá mensajes él solo sin ayudas externas.

En otros casos, el problema no se produce porque el sujeto no sea capaz de generar información, sino por que produce una información desordenada es decir relata la información según lo va evocando, sin atenerse a ningún criterio lógico, por lo tanto para mejorar este problema es necesario conseguir que logre ordenar de alguna manera lo que va a escribir y para ello el ejercicio más útil consiste en pedirle que escriba todos los acontecimientos que se le ocurran sobre la historia que tiene que desarrollar y realizarlas cada

uno en una hoja diferente. Después se le pide ordenar las hojas para que construya la historia y obtener una coherencia. Otro ejercicio más sencillo aún, es mostrarle historietas desordenadas en tarjetas, pedirle que las ordene y luego describa su contenido (Cuetos, 2012).

Recuperación del proceso de sintácticos, para la recuperación de este proceso se debe identificar las claves sintácticas en las que falla el paciente, es decir palabras de función y en la clave de orden de palabras para poder mejorarlas.

En el caso de pacientes que solo forman frases de una sola palabra se debe comenzar por oraciones muy simples, compuestas por sujeto y predicado tales como las que utilizan los niños que comienzan a hablar, después incluir oraciones con sujeto, verbo y predicado creando así tareas para completar oraciones a las que se han omitido algunas palabras comenzando primero por omitir solo una palabra o dos palabras de la frase u oración luego ir aumentando gradualmente el número de palabras omitidas de acuerdo al progreso del paciente. Así mismo, si el paciente es incapaz de formular oraciones se puede establecer una tarea en la cual aparezcan dos figuras en las que exista un diagrama que simboliza la acción expresada por el verbo (puede ser una flecha), para que el paciente escriba una oración de acuerdo a las imágenes mostradas. Lo que se busca en el desarrollo de estas tareas es que el paciente interiorice como es la estructura en la formación de oraciones.

Luego, se le enseña a usar las palabras funcionales mediante diagramas que simbolizan el significado de estas palabras, por ejemplo para la preposición “sobre” se dibuja un círculo encima de una línea, para la preposición “debajo” se dibujó un círculo debajo de una línea, para la preposición “hacia” se representa con una flecha marcando la dirección de un círculo, etc. Estas ayudas visuales se utilizarán hasta que el paciente interiorice el significado del uso de las palabras funcionales y ya no las necesite (Cuetos, 2012).

Recuperación de los procesos léxico-ortográficos, para la recuperación del

léxico-ortográfico, dependerá del proceso que se encuentre la dificultad centrándose así en las rutas de acceso a las formas gráficas de las palabras. Una de las tareas planteadas es el trabajo con palabras homófonas presentando así tarjetas con imágenes y palabras en donde se le da al paciente un homófono el cual deberá emparejarlas con su respectivo dibujo y de este modo darle un significado correcto, posteriormente introducirle el segundo homófono para así luego contrastarle las dos formas escritas destacando las diferencias del significado. Luego se le pide al paciente distinguir entre las dos formas escritas y memorizar sus diferencias. Por último se les dicta indicándoles el significado de cada una de ellas y se les pedía completasen una frase con uno de los homófonos repitiéndose así por cada par de homófonos.

Por otro lado, si se presenta *errores ortográficos* se deberán principalmente a que el paciente carece de la representación visual de la palabra, por lo tanto, se presenta una tarea que ayudará a mejorar su ortografía la cual es la escritura de palabras a través de la copia y el emparejamiento dibujo con su palabra escrita ya que cuantas veces sea escrita una palabra más consistente será su representación léxica. Así mismo, es importante preparar carteles donde aparezcan palabras que cumplan reglas ortográficas permaneciendo a la vista del paciente hasta que el especialista lo considere conveniente y menor será su acceso de activación.

En pacientes que tienen deteriorado el mecanismo de conversión fonema grafema el objetivo principal es consolidar el aprendizaje de las reglas fonema-grafema. Estas tareas no son fáciles de intervenir por dos razones, la primera exige la segmentación del habla en fonemas y la segunda porque la correspondencia fonema-grafema es totalmente arbitraria. Ya que no existe una regla establecida para escribir (Cuetos, 2012).

Otra propuesta para la recuperación de los procesos léxicos-ortográficos es utilizando el modelo la doble ruta, la cual busca automatizar la ruta fonológica y la ruta

ortográfica. La intervención en la ruta fonológica busca mejorar la conciencia fonológica a través de diversos procedimientos, como el deletreo oral en la copia de palabras, la correspondencia fonema-grafema con apoyos gráficos, entre otros. Por otro lado la intervención en la ruta ortográfica busca crear representaciones léxicas de palabras con la finalidad de automatizarlas, por esta razón se plantea estrategias como: Lista de palabras para crear un vocabulario ortográfico básico, el uso de tarjetas palabra-dibujos, busca relacionar los dibujos con su representación escrita, la imitación de errores y modelado, para que el estudiante analice sus errores y reciba la retroalimentación (Ortiz, 2009).

Recuperación de los procesos motores, las actividades para la recuperación de los procesos motores están establecidas de acuerdo al tipo de problema que se presenta. Por ello, una tarea establecida para la recuperación de alógrafos es empezar con un solo tipo que son las minúsculas una vez establecidas se puede ir introduciendo gradualmente las mayúsculas y finalmente el resto de alógrafos. En la recuperación de los patrones motores es primordial hacer movimientos repetitivos una y otra vez para que el paciente automatice ejercicios de caligrafía, unión de letras punteadas, escritura en pizarra, etc. (Cuetos, 2012).

Otra propuesta sostiene que un programa de intervención en la escritura debe considerar la enseñanza de la RCFG y la práctica de habilidades fonológicas de segmentación para lograr una intervención efectiva. Se recomienda también realizar ejercicios para perfeccionar los patrones motores y así lograr una escritura legible, rápida y con poca atención consciente. A continuación mostraremos recomendaciones básicas para la enseñanza de los patrones de las letras: Evitar la práctica inicial sin supervisión, corregir de manera inmediata los errores, inducir al estudiante para el análisis de sus errores, proporcionar modelos de los patrones de cada letra, evitar actividades como la copia de frases o palabras y finalmente incentivar una actitud positiva sobre la correcta formación de las letras (Defior, 2015).

2.4. Deslinde con trastornos similares y relacionados

Caso 1

El presente cuadro diferencial tiene como objetivo precisar los criterios comunes que tenga el caso en estudio entre las dificultades en la lectura (dislexia) y en la escritura (digrafía). (*Ver tabla 1*).

Tabla 1

Deslinde con trastornos similares o relacionados – caso 1

Criterios	Dislexia	Disgrafía
Definición	Se refiere a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa y fluida, un deletreo deficiente y poca capacidad ortográfica (Defior, 2015).	Se refiere a la dificultad en la expresión escrita dentro de los trastornos específicos del aprendizaje y determina que se debe especificar el tipo de dificultad ya sea de tipo ortográfico, gramatical o puntuación y de claridad u organización de la expresión escrita (Defior, 2015)
Causas o características	Déficit en el componente fonológico del lenguaje que tiene un carácter inesperado debido a que otras habilidades cognitivas se desarrollan con normalidad. <u>Dificultad para leer palabras y pseudopalabras de acuerdo a su edad cronológica</u> (Defior, 2015).	Desconocimiento o inestabilidad de una RCFG simples o complejas, de tipo contextual, o que ocurren mayoritariamente en los grupos consonánticos que predominan la omisión o inversión del orden (Defior, 2015).
	Según el DSM-V <u>Interferir significativamente en el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana</u> (Defior, 2015).	<u>La aptitud académica para escribir palabras con corrección ortográfica está sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del e infiere significativamente en el rendimiento académico o laboral o con actividades de la vida cotidiana</u> (Defior, 2015).
Criterios de exclusión	La dificultad en el retraso lector se debe a las siguientes características. <u>CI bajo</u> Déficits sensoriales y/o motores Déficits cognitivos y lingüísticos generales <u>Escolaridad deficiente</u> Privación sociocultural Problemas emocionales, motivacionales o daños neurológicos sobrevenidos.	La dificultad en el retraso de la escritura se debe a algunos de los siguientes criterios. <u>CI bajo</u> Déficits sensoriales y/o motores Déficits cognitivos y lingüísticos generales <u>Escolaridad deficiente</u> Privación sociocultural Problemas emocionales, motivacionales o daños neurológicos sobrevenidos.

Fuente: Romero y Lavigne, R, 2005, *Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios*. Defior, S, 2015, *Dificultades específicas del aprendizaje*.

Tabla 1

Deslinde con trastornos similares o relacionados – caso 1

Criterios	Dislexia	Disgrafía
Síntomas	<u>Sustitución</u> Adición <u>Rectificación</u> <u>Omisión</u> Silabeo Vacilaciones Vocalización Señalado Regresiones Denegación Ralentización <u>No puntuación</u>	<u>Sustitución</u> <u>Omisión</u> Adición Rectificación Muestra una escritura poco legible. Mezcla letras mayúsculas y minúsculas al escribir. Inversión Uniones Fragmentaciones <u>No puntuación</u> <u>Escribe sin respetar reglas ortográficas.</u> <u>Escribe inadecuadamente palabras de doble grafía.</u>

Fuente: Romero y Lavigne, R, 2005, Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios.

Luego de haber desarrollado el cuadro comparativo concluyó en que los errores comunes de la lectura que se presenta en el estudio de caso, inciden directamente en los errores que se presentan en la escritura.

Caso 2

El presente cuadro diferencial se elabora con el objetivo de precisar las características comunes que tenga el caso en estudio entre las dificultades en la lectura (dislexia) y en la escritura (disgrafía) (*Ver tabla 2*).

Tabla 2

Deslinde con trastornos similares o relacionados – caso 2

Criterios	Dislexia	Disgrafía
Definición	Se refiere a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa y fluida, un deletreo deficiente y poca capacidad ortográfica (<i>Defior, 2015</i>).	Se refiere a la dificultad en la expresión escrita dentro de los trastornos específicos del aprendizaje y determina que se debe especificar el tipo de dificultad ya sea de tipo ortográfico, gramatical o puntuación y de claridad u organización de la expresión escrita (<i>Defior, 2015</i>).
Causas o características	Déficit en el componente fonológico del lenguaje que tiene un carácter inesperado debido a que otras habilidades cognitivas se desarrollan con normalidad. <u>Dificultad para leer palabras y pseudopalabras de acuerdo a su edad cronológica</u> (<i>Defior, 2015</i>). Según el DSM-V <u>Interferir significativamente en el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana</u> (<i>Defior, 2015</i>).	Desconocimiento o inestabilidad de una RCFG simples o complejas, de tipo contextual, o que ocurren mayoritariamente en los grupos consonánticos que predominan la omisión o inversión del orden (<i>Defior, 2015</i>). <u>La aptitud académica para escribir palabras con corrección ortográfica está sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del e infiere significativamente en el rendimiento académico o laboral o con actividades de la vida cotidiana</u> (<i>Defior, 2015</i>).
Criterios de exclusión	La dificultad en el retraso lector se debe a las siguientes características. <u>CI bajo</u> Déficits sensoriales y/o motores Déficits cognitivos y lingüísticos generales <u>Escolaridad deficiente</u> Privación sociocultural Problemas emocionales, motivacionales o daños neurológicos sobrevenidos.	La dificultad en el retraso de la escritura se debe a algunos de los siguientes criterios. <u>CI bajo</u> Déficits sensoriales y/o motores Déficits cognitivos y lingüísticos generales <u>Escolaridad deficiente</u> Privación sociocultural Problemas emocionales, motivacionales o daños neurológicos sobrevenidos.

Fuente: Romero y Lavigne, R, 2005, Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios. Defior, S, 2015, Dificultades específicas del aprendizaje.

Tabla 2

Deslinde con trastornos similares o relacionados – caso 2

Criterios	Dislexia	Disgrafía
Síntomas	<u>Sustitución</u> Adición <u>Rectificación</u> <u>Omisión</u> Silabeo Vacilaciones Vocalización Señalado Regresiones Denegación Ralentización <u>No puntuación</u>	<u>Sustitución</u> <u>Omisión</u> Adición Rectificación Muestra una escritura poco legible. Mezcla letras mayúsculas y minúsculas al escribir. Inversión Uniones Fragmentaciones <u>No puntuación</u> <u>Escribe sin respetar reglas ortográficas.</u> <u>Escribe inadecuadamente palabras de doble grafía.</u>

Fuente: Romero y Lavigne, R, 2005, Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios.

Luego de precisar las características comunes que presenta el caso se evidencia que el caso presenta rasgos de dislexia y disgrafía.

2.5. Definición de términos básicos

A continuación se menciona la definición de los términos básicos utilizados en el caso en estudio.

Procesos perceptivos de la lectura, son las transformaciones de la información que se obtiene de algún formato de código viso-espacial y la almacenan en la memoria sensorial (memoria icónica), permitiendo a la memoria operativa (memoria a corto plazo) analizar visualmente los rasgos de las letras para identificarlos como representaciones ortográficas (Vidal y Manjón 2000).

Procesos léxicos de la lectura, son las transformaciones de las

representaciones ortográficas en conceptos, procesándolas desde los conocimientos previos almacenados en el léxico interno. Estos procesos operan mediante el reconocimiento de cada palabra escrita tratándola como una unidad o mediante una estrategia fonológica transformando las representaciones ortográficas en representaciones fonológicas (Vidal y Manjón 2000).

Procesos sintácticos de la lectura, es el responsable del procesamiento de las relaciones sintácticas y gramaticales. Siendo necesaria para construir las proposiciones con los conceptos hallados al acceder al léxico interno (Vidal y Manjón 2000).

Procesos semánticos de la lectura, es el encargado del análisis del contenido conceptual y proposicional de las oraciones con la finalidad de formar la estructura global del significado en un texto (Vidal y Manjón 2000).

Fluidez Lectora, es la habilidad básica para leer con precisión decodificando adecuadamente las palabras de manera automatizada identificación rápida y fluidamente la palabra (Vila & Gutiérrez, 2013).

Velocidad lectora, es la cantidad de palabras de un texto que un individuo es capaz de leer en una unidad de tiempo, generalmente es expresada en minutos, es decir el número de palabras leídas en un minuto, es la que determina la fluidez o facilidad lectora (Vallés, 1999).

Procesos grafomotores, es la recuperación de los patrones motores buscando así una caligrafía legible exigiendo una fina coordinación en el trazado de las letras (Vidal & Manjón 2000).

Procesos léxicos de la escritura, son los que permiten la escritura adecuada de palabras así como el uso de las dos vías: la vía léxica o directa y la vía fonológica o indirecta, las cuales deben lograr un alto grado de automatización en la conversión fonema grafema, las reglas ortográficas y las representaciones ortográficas ya almacenadas (Vidal & Manjón

2000).

Ortografía reglada, se basa en el funcionamiento de la ruta ortográfica o léxica semántica, es decir permite regular la escritura de palabras que se rige en una regla ortográfica determinada (Galve y Dioses 2010).

Ortografía arbitraria, se basa en el funcionamiento de la ruta ortográfica o léxico semántica, relacionadas al almacén del léxico visual ortográfico. La escritura de estas palabras no implica el uso de una regla específica (Galve y Dioses 2010).

Ortografía de reglas contextuales, es aquella que permite que el fonema pueda ser representado por dos grafemas y la regla indica qué grafema elegir en función al fonema (Vidal y Manjón 2000).

Procesos semánticos de la escritura, son los que hacen posible el uso de términos y expresiones para la obtención del significado así como la calidad de la información y la intensidad de las ideas dependiendo del conocimiento del escritor. Asimismo, permite la producción de un texto coherente siguiendo un hilo temático cumpliendo así con un plan previamente establecido (Vidal y Manjón 2000).

Ruta visual o ruta léxica, es la que establece la conexión directa entre la forma visual de la palabra y su significado es decir facilitar al sujeto a identificar su significado (Castejón y Navas, 2011).

Ruta de codificación fonológica, es la que permite acceder al significado de una palabra teniendo en cuenta la conversión de las letras o sílabas en fonemas o sonidos (Castejón y Navas, 2011).

CAPÍTULO III

OBJETIVOS

3.1. Objetivos de evaluación

Caso 1

3.1.1. Objetivos de evaluación 1

Generales

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la lectura, de una institución educativa pública.

Específicos

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos perceptivos de la lectura, de una institución educativa pública.

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos léxicos de la lectura, de una institución educativa pública.

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos sintácticos de la lectura, de una institución educativa pública.

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos semánticos de la lectura, de una institución educativa pública.

3.1.2. Objetivos de evaluación 2

Generales

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura, de una institución educativa pública.

Específicos

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, de una institución educativa pública.

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos sintácticos de la escritura,

de una institución educativa pública.

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos semánticos de la escritura, de una institución educativa pública.

Caso 2

3.1.3. Objetivos de evaluación 1

Generales

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la lectura, de una institución educativa privada.

Específicos

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos perceptivos de la lectura, de una institución educativa privada.

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos léxicos de la lectura, de una institución educativa privada.

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos sintácticos de la lectura, de una institución educativa privada.

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos semánticos de la lectura, de

una institución educativa privada.

3.1.4. Objetivos de evaluación 2

Generales

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura, de una institución educativa privada.

Específicos

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, de una institución educativa privada.

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos sintácticos de la escritura, de una institución educativa privada.

Describir las manifestaciones cognitivas que presenta un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos semánticos de la escritura, de una institución educativa privada.

3.2. Objetivos de intervención

Caso 1

General

Comprobar los efectos que produce el desarrollo del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxicos ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de

aprendizaje, de una institución educativa pública.

Específicos

Determinar los efectos que produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa pública.

Determinar los efectos que produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxico-ortográficos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa pública.

Caso 2

General

Comprobar los efectos que produce el desarrollo del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxicos ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.

Específicos

Determinar los efectos que produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.

Determinar los efectos que produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio en los procesos léxico-ortográficos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.

CAPÍTULO IV

HIPÓTESIS

4.1. Hipótesis de evaluación

Caso 1

4.1.1. Hipótesis de evaluación 1

General

H₁: Existe un bajo nivel de dominio de los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Específicos

H₁: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₂: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₃: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₄: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

4.1.2. Hipótesis de evaluación 2

General

H: Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos, sintácticos y semánticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Específicos

H₁: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₂: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₃: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura de una institución educativa pública.

Caso 2

4.1.3. Hipótesis de evaluación 1

General

H₁: Existe un bajo nivel de dominio de los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

Específicos

H₁: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

H₂: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

H₃: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

H₄: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

4.1.4. Hipótesis de evaluación 2

General

H: Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos, sintácticos y semánticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

Específicos

H₁: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

H₂: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

H₃: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura, de una institución educativa privada.

4.2. Hipótesis de intervención

Caso 1

General

H: El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, y de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Específicos

H₁: El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₂: El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Caso 2

General

H: El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, y de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

Específicos

H₁: El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

H₂: El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de

dominio de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

CAPÍTULO V

MÉTODO

5.1. Tipo de investigación

La investigación corresponde a un estudio de casos cuantitativo. En los estudios de caso cuantitativos se utilizan herramientas estandarizadas como pruebas, cuestionarios, escalas, observación estructurada, aparatos y dispositivos, indicadores medibles y análisis de contenido con categorías preestablecidas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Así mismo, el estudio de caso corresponde a una investigación aplicada, la cual se caracteriza porque está encaminada a la resolución de problemas prácticos, con un margen de generalización limitado. Su propósito de realizar aportes al conocimiento científico es secundario (Bisquerra, 1989).

El estudio de caso se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística

(Hernández et al., 2014).

5.2. Diseño de investigación

El presente estudio de caso corresponde a un diseño de múltiples casos, en estos diseños, el proceso que se utiliza para cada caso se “repite” en los demás. La revisión de los casos es similar, se consideran holísticamente o se eligen las mismas variables o aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar los datos y el proceso en general, aunque puede haber variantes (Hernández et al, 2014)

5.3. Participantes

Caso 1

El caso 1 está conformado por un estudiante varón de diez años, nacido en Lima que cursa el quinto grado de educación primaria en una institución educativa pública del distrito de Santiago de Surco.

Caso 2

El caso 2 está conformado por una estudiante mujer de diez años, nacida en Lima que cursa el quinto grado de educación primaria en una institución educativa privada del distrito de Chorrillos.

5.4. Instrumentos de evaluación

A continuación presentamos los instrumentos que se utilizaron en el proceso de evaluación haciendo referencia de datos generales de cada prueba, así como también una descripción de su validez y confiabilidad.

PROLEC-R

La batería de evaluación de los procesos lectores revisada procede de Madrid-

España, fue constituido por Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas en el año 2000, con el objetivo de diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura, así mismo, mostrar los procesos cognitivos que son responsables de éstas dificultades. Se aplica de forma individual a estudiantes desde los 6 hasta los 12 años de edad, comprendidos desde primer grado hasta sexto grado de educación primaria.

La batería PROLEC-R consta de nueve tareas: Nombre o sonido de las letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación, comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral; las cuales examinan los procesos perceptivos (identificación de letras), procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos que intervienen en la lectura.

Tabla 3

Tareas según tipo proceso lector – PROLEC - R

Tareas/Pruebas		Proceso
Nombre o sonido de letras	(20 items)	Identificación de letras
Igual-diferente	(20 items)	Identificación de letras
Lectura de palabras	(40 items)	Proceso léxico
Lectura de pseudopalabras	(40 items)	Proceso léxico
Estructuras gramaticales	(16 items)	Proceso sintáctico
Signos de puntuación	(11 items)	Proceso sintáctico
Comprensión de oraciones	(16 items)	Proceso semántico
Comprensión de textos	(16 items)	Proceso semántico
Comprensión oral	(8 items)	Proceso semántico

Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007)

Los datos de la validez de esta prueba ayudan a la interpretación de las

puntuaciones, brindando veracidad a los resultados obtenidos. Esta prueba presenta los siguientes tipos de validez: del criterio, de constructo y factorial. Para la validez del criterio, se tomó en cuenta la opinión de profesores respecto al rendimiento de los alumnos en lectura, encontrando correlaciones entre los índices principales, índices de precisión e índices de velocidad. Para la validez de constructo, se realizó el estudio de la estructura interna de la prueba mediante el análisis de las correlaciones entre todos los índices principales y secundarios generando los siguientes resultados:

Las correlaciones entre los índices principales son de tipo medio-alto en todos aquellos índices de proceso de identificación de letras y sintácticos, a excepción de estructuras gramaticales. Este dato se debe principalmente a la incorporación de la variable tiempo para el cálculo de las puntuaciones.

Las correlaciones entre los índices principales en 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 estructuras gramaticales.

Las correlaciones entre los índices de velocidad son altas o muy altas, lo que indica que un buen desempeño en una tarea suele llevar asociado una ejecución similar en el resto. Los valores del coeficiente de correlación entre los índices de precisión y de velocidad son en general altos, a excepción de los índices igual, diferente – precisión o igual, diferente – velocidad. Este hecho pone de relieve la pertinencia del cálculo de una puntuación de habilidad lectora, como indicadora de la eficiencia, que pone en relación ambas características de la tarea.

Para la validez factorial se analizaron las 4 variables relacionadas entre sí, las cuales representan los procesos cognitivos (identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y semánticos), estas 4 dimensiones explicaron el acierto en sus

correspondientes tareas dando como resultado un ajuste medio-alto, lo cual confirma que el modelo teórico respalda a este instrumento, lo cual facilita la identificación de la conducta lectora del sujeto (Cuetos, 2 007).

La confiabilidad del PROLEC-R, ha sido estudiada mediante la clásica perspectiva de la consistencia interna, (coeficiente alfa de Cronbach) y la precisión de las pruebas (modelo de Rash). Desde la consistencia interna se han calculado valores de los coeficientes de alfa de Cronbach, con el número de aciertos de todas las tareas. Los valores alcanzados son satisfactorios. Por otro lado, desde el análisis de las repuestas se ha utilizado el modelo de Rach para conocer la precisión en la ejecución de las tareas realizadas. Los resultados permiten detectar y localizar las dificultades existentes en los procesos de los individuos.

Tabla 04

Método de consistencia a través de alfa de Cronbach . – PROLEC-R

Factores	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

Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007)

PROESC

La batería de evaluación de los procesos de escritura procede de Madrid-España, en el año 2002, fue constituido por Fernando Cuetos, José Luis Ramos y Elvira Ruano, con el objetivo de evaluar los principales procesos implicados en la escritura y la detección de errores, se puede aplicar de forma individual o colectiva a estudiantes desde tercer grado de educación primaria hasta cuarto grado de educación secundaria.

La batería consta de seis pruebas destinadas a evaluar ocho aspectos diferentes de la escritura. Las Tareas son: Dictado de sílabas, dictado de palabras, dictado de

Pruebas	
Dictado de sílabas	
Dictado de palabras	Ortografía arbitraria Ortografía reglada
Dictado de pseudopalabras	Total Reglas Ortográficas
Dictado de frases	a) Acentos b) Mayúsculas c) Signos de puntuación

pseudopalabras, dictado de frases, escritura de un cuento y escritura de una redacción.

Tabla 05

Distribución de las sub-pruebas - PROESC

Cuetos, Ramos, Ruano y Arribas (2004)

Tabla 06

Estadísticos y correlación del criterio de los profesores con la puntuación total - PROESC

	CURSO ACADÉMICO								TOTAL
	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	
	EPO	EPO	EPO	EPO	EPO	ESO	ESO	ESO	
Media	6,93	6,99	5,49	5,93	4,93	5,66	5,47	5,72	5,87
Dt	1,77	1,70	2,09	2,10	2,11	1,99	1,66	1,62	1,97

Rxy	0,663	0,696	0,687	0,637	0,476	0,359	0,573	0,553	0,463*
Sig	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000
N	84	110	76	102	107	80	110	170	839

Cuetos, Ramos, Ruano y Arribas (2004)

Esta prueba presenta dos tipos de validez; la criterial y factorial, la **validez de criterio** (Ver tabla 06) considera la valoración de un personaje externo, en este caso es el profesor. La prueba presenta una buena validez en cuanto a criterio ya que en todos los cursos las correlaciones muestran puntajes elevados. La **validez factorial** (Ver tabla 07) confirma la estructura que permanece en un conjunto de variables establecidas, debido a que muestra pesos factoriales significativos, es decir mayores a 0,30 y muy significativos cuando el valor del peso factorial se aproxima a 0,50; en esta prueba, luego del análisis de las tareas en cada uno de los componentes se demostró que los resultados fueron muy significativos debido a que se superaron las puntuaciones establecidas para determinar su validez.

Tabla 07

Matriz factorial rotada y ordenada según saturación de las pruebas en cada componente - PROESC

Variables	Componente 1	Componente 2	Componente 3
Dictado de palabras con ortografía reglada	0,814	0,154	0,204
Dictado de palabras con ortografía arbitraria	0,757	0,234	0,319
Dictado de frases (acentos)	0,742	0,237	0,252
Dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas	0,604	-0,128	-0,159
Dictado de frases (mayúsculas)	0,534	0,349	0,184
Dictado de sílabas	-0,002	0,835	-0,107
Dictado de pseudopalabras (total)	0,215	0,657	0,215
Dictado de frases (signos de puntuación)	0,398	0,445	0,005
Escritura de una redacción	-0,010	-0,005	0,824
Escritura de un cuento	0,153	0,142	0,743

Cuetos, Ramos, Ruano y Arribas (2004)

La fiabilidad en la batería PROESC se obtuvo con la aplicación del test Alfa de Cronbach, que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida, en el cual obtuvo un valor de 0.82 , es decir con buena consistencia interna.

PRO 1

La prueba de rendimiento ortográfico 1, procede de Madrid- España, fue constituido por José Luis Galve, Rosario Martinez, Manuel Trallero y Alejandro Dioses en el año 2010, con el objetivo de evaluar el Rendimiento ortográfico en general, se puede aplicar de forma individual o colectiva a estudiantes desde tercer grado hasta sexto grado de Educación Primaria.

El PRO1 utiliza pruebas específicas para la evaluación del dominio de la ortografía reglada y arbitraria, de las reglas de acentuación y de la aplicación de las reglas de ortografía reglada a la escritura de pseudopalabras. También valora los procesos sintácticos, a través de la utilización de signos de puntuación, y de los procesos semánticos, a través del uso de homófonos.

Esta batería presenta una validez de criterio que se ha realizado mediante la comparación escolar en el área de lenguaje a través de la **valoración de sus profesores** teniendo como indicadores el nivel de aprendizaje en el área de Lengua, es decir el rendimiento general en lengua que tiene el sujeto según el criterio del maestro. La valoración de cada sujeto ha sido realizada por al menos dos profesores. El criterio de calificación es una escala de cinco grados a nivel de cada una de las variables, su valoración es; 1= nivel muy bajo; 2= nivel bajo; 3= nivel medio; 4= nivel alto y 5= nivel muy alto.

Tabla 08

Correlaciones con criterio externo. Criterio de los profesores-PRO1

(*) $p < ,05$ (**) $p < ,01$ $N = 569$

Galve, Martínez, Trallero, Dioses (2010)

Se observan óptimas correlaciones de cada uno de los componentes con el criterio del profesorado, la más baja obtiene en la escritura de pseudopalabras, esto es debido a que son tareas que no se realizan en el ámbito escolar comprobándose así que todos los coeficientes de correlación entre las pruebas y el criterio externo son muy significativas con un nivel de confianza superior al 99%. Con lo cual se afirma que las distintas pruebas y procesos evaluados que integran las pruebas PRO en su conjunto son válidas.

La confiabilidad en la batería PRO se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, que indica el grado en que covarían los ítems de cada prueba lo cual supone un indicador de su consistencia interna. La fiabilidad total de las pruebas que integran las pruebas PRO oscilan 0,937 para el nivel elemental a 0,945 para el nivel medio, analizando así la fiabilidad por niveles se obtuvo: en el curso de 3º de Educación Primaria 0,920; en 4º curso 0,940; en 5º curso 0,946 y en 6º curso 0,934.

Tabla 09

Prueba global del PRO I

	Fiabilidad	Media	Desviación hípica	Varianza
Global	, 937	142,75	22,901	524,464
Valoración del profesor				
PRO Global				
Procesamiento léxico				
Procesamiento Sintáctico				
Procesamiento Semántico				
Ortografía arbitrara y Reglada				
Acentos Global				
Pseudopalabras				
Lenguaje	-,551 (**)	-,512 (**)	-,436 (**)	-,341 (**)
Nivel Tercero	,920	134,26	20,383	415,474
Nivel Cuarto	,940	147,50	23,161	536,375

En la tabla 9 se muestra los datos de los coeficientes de fiabilidad alfa correspondiente a los niveles tercero y cuarto de forma integrada, así como también la valoración de cada uno de los procesos cognitivos que integran los perfiles de rendimiento ortográfico.

ECLE 2

La prueba de evaluación de las competencias de comprensión lectora procede de la ciudad de Madrid, fue constituido por José Luis Galve Manzano, José Luis Ramos Sánchez, Alejandro Segundo Dioses Chocan, Luis Fidel Abregú Tueros y Mónica G. Alcántara en el año 2010, tiene como objetivo la evaluación del Rendimiento Lector en general a través de la valoración de los procesos léxicos y sintácticos – semánticos.

La prueba está dirigido a alumnos de 4º, 5º, y 6º de educación primaria (de 9 a 12 años) y compuesto por dos textos uno narrativo y otro expositivo.

Esta prueba presenta una **validez de criterio** la cual se ha realizado mediante la comparación del rendimiento en las pruebas ECLE tomando como criterio externo la opinión o valoración del profesor, es decir, se tomó en cuenta la valoración de dos profesores el primero era del área de lenguaje y el segundo pertenecía a otra área curricular. El criterio de calificación es una escala de cuatro grados a nivel de cada una de las variables. Su valoración es la siguiente: 1= No supera los objetivos previstos; 2= Supera los objetivos con algunas dificultades y/o ayuda; 3= Supera los objetivos según lo previsto y 4 = Sobrepasa los objetivos previsto. Comprobándose así que todos los coeficientes de correlación entre pruebas y el criterio externo son muy significativos con un nivel de confianza superior al 99%, con lo cual se puede afirmar que las distintas pruebas y la batería en su conjunto son

muy válidas. También incluye la valoración de validez de contenido y de validez estructural presentando unos índices adecuados. Del análisis cualitativo de cada una de las pruebas se deduce, que poseen una aceptable valoración cualitativa y cuantitativa.

Tabla 10

	Comprensión Lectora Total	Comprensión lectora I	Comprensión lectora II	Vocabulario	Lectura de Palabras	Fluidez Lectora (Media)	Velocidad Procesamiento palabras (tiempo)
Valoración profesor Lenguaje	,350(**)	,351(**)	,260(**)	,398(**)	,287(**)	,225(**)	,307(**)
Valoración otros profesores	,308(**)	,308(**)	,280(**)	,357(**)	,300(**)	,248(**)	,306(**)

Validez : Correlaciones con criterio externo- criterio de los profesores – ECLE 2

Dioses, Abregú, Alcántara (2010)

En la confiabilidad en la batería ECLE se utilizó el coeficiente de alfa Cronbach, el cual indica el grado en que covarían los ítems de cada prueba que es un indicador de su consistencia interna. La fiabilidad total de las pruebas que integran la comprensión lectora (Comprensión Lectora de frases I y Comprensión Lectora de textos II) es de 0,856; de igual forma los índices obtenidos para ECLE-1: 0,865; para ECLE-2 de

0,901; y para ECLE-3 es de 0,821.

Tabla 11

Confiabilidad- Estadísticos integrados ECLE 2

PRUEBA /NIVEL	COMPRESION LECTORA (COMPRESIÓN LECTORA TOTAL): (42)				COMPRESION LECTORA DE TEXTOS COMPRESIÓN LECTORA I (25)				COMPRESION LECTORA DE TEXTOS COMPRESIÓN LECTORA II (24)			
	Fiabilidad	Media	Varianza	D. Típica	Fiabilidad	Media	Varianza	D. Típica	Fiabilidad	Media	Varianza	D. Típica
ECLE – 2												
GLOBAL	,901	37,45	71,981	8,484	,838	19,36	21,009	4,584	,851	18,10	23,442	4,842
TOTAL	,890	38,75	60,511	7,779	,827	19,91	18,450	4,295	,826	18,85	18,761	4,331
ESPAÑA												
TOTAL	,872	30,2	74,537	9,633	,818	16,26	24,109	4,910	,840	13,98	29,094	5,394
PERU												
4° E.P.	,898	35,18	78,442	8,857	,834	18,29	23,117	4,808	,844	16,88	25,241	5,024
GLOBAL												
4° E.P.	,892	36,28	70,957	8,42	,833	18,77	21,926	4,683	,823	17,51	21,443	4,631
ESPAÑA												
4° E.P.	,852	27,93	67,743	8,231	,755	15,12	19,669	4,435	,847	12,77	30,779	5,548
PERU												
5° E.P.	,896	37,78	67,568	8,220	,833	19,53	20,003	4,472	,837	18,29	21,307	4,616
GLOBAL												
5° E.P.	,883	39,10	55,660	7,461	,819	20,06	17,350	4,165	,807	19,09	16,669	4,083
ESPAÑA												
5° E.P.	,868	30,57	71,414	8,451	,829	16,58	24,752	4,975	,801	13,96	24,310	4,931
PERU												
6° E.P.	,901	39,02	65,156	8,072	,837	20,10	18,870	4,344	,864	18,93	22,666	4,761
GLOBAL												
6° E.P.	,880	40,56	48,504	6,964	,807	20,80	14,644	3,827	,830	19,78	16,549	4,068
ESPAÑA												
6° E.P.	,883	31,51	78,398	8,854	,833	16,67	25,516	5,051	,866	14,84	32,303	5,684
PERU												

Dioses, Abregú, Alcántara (2010)

5.5. Técnicas de intervención

Según Miranda, Fortes y Dolores, (2000), las técnicas que se utilizarán en la intervención son: La instrucción directa, el aprendizaje interactivo y el entrenamiento autoinstruccional.

La instrucción directa, tiene como finalidad lograr eficazmente la enseñanza individualizada, proporcionando al estudiante instrucciones claras para la ejecución adecuada

de una actividad propuesta.

El aprendizaje interactivo, facilita el incremento de la comprensión lectora, proporcionando un diálogo interactivo entre el especialista y el estudiante, fomentando su participación.

El entrenamiento autoinstruccional, ayuda a incrementar el autocontrol del estudiante, con la finalidad de recordar las instrucciones establecidas por la especialista.

5.6. Procedimientos

Caso 1

Coordinaciones previas

Se realizaron las coordinaciones respectivas para una entrevista con los padres de familia donde se presentaron las investigadoras, en esa entrevista se obtuvo información sobre el desarrollo del niño, luego la madre firmó el consentimiento informado para proceder con la evaluación de su niño con estrictos fines académicos. Se ha guardado el anonimato tanto del estudiante como de la institución educativa donde asiste; así mismo, se ha manejado la confidencialidad con fines éticos.

Aplicación del consentimiento informado

Se aplicó el consentimiento informado a los padres de familia, donde se explicó el objetivo de la investigación, se señaló que se iban a respetar las normas éticas de confidencialidad, de anonimato de la información obtenida. Además se mencionó que la participación de su niño en esta investigación es voluntario. Finalmente, se brindó un número de teléfono y correo electrónico con el cual se podía comunicar con las especialistas para recibir información acerca del avance del niño, así como también del desarrollo de la investigación (Apéndice C).

Aplicación del asentimiento informado

Se le aplicó en forma verbal al niño, explicándole de manera muy sencilla y breve en qué consistían los objetivos de la investigación, así como también en qué consistía el estudio en que participará, además se le indicó que se puede retirar del estudio en el momento que desee sin que exista ninguna sanción por ello (Apéndice D).

Condiciones de aplicación de instrumento de evaluación

Los instrumentos de evaluación fueron administrados de manera individual por la especialista en su domicilio. En primer lugar se evaluó el PROESC (batería para la evaluación de los procesos de la escritura), en segundo lugar el Prolec-R (batería para evaluar los procesos de la lectura) y finalmente el PRO1 (prueba del rendimiento ortográfico). El periodo de aplicación para el desarrollo de dichas pruebas fue distribuido en ocho sesiones durante dos meses.

A continuación especificamos las fechas de las evaluaciones realizadas (*Ver tabla 12*).

Tabla 12

Cronograma de evaluación – caso 1

Instrumentos	Cronograma	
	Abril	Mayo
PROLEC-R		10/05/2016
Batería para la evaluación de los procesos lectores.		12/05/2016
PROESC	26/04/2016	
Batería para la evaluación de los procesos de la escritura.	28/04/2016	
PRO 1		17/05/2016
Prueba del Rendimiento Ortográfico		19/05/2016

Elaboración propia

Aplicación del programa de intervención

El plan de intervención se aplicó en el domicilio de la especialista, en total fueron 24 sesiones de intervención y cada intervención tuvo una duración de 60 minutos, con una frecuencia de dos veces por semana.

A continuación se presenta el cronograma de intervención (*Ver tabla 13*).

Tabla 13

Cronograma de intervención – caso 1

<i>Sesiones</i>	<i>Cronograma</i>		
	Noviembre 2016	Diciembre 2016	Enero 2017
Sesión 1	08		
Sesión 2	10		
Sesión 3	15		
Sesión 4	17		
Sesión 5	22		
Sesión 6	24		
Sesión 7	29		
Sesión 8		01	
Sesión 9		06	
Sesión 10		08	
Sesión 11		13	
Sesión 12		15	
Sesión 13		20	
Sesión 14		22	
Sesión 15		27	
Sesión 16		29	
Sesión 17			03
Sesión 18			05
Sesión 19			10
Sesión 20			12
Sesión 21			17
Sesión 22			19
Sesión 23			24
Sesión 24			26

Elaboración propia

Caso 2

Coordinaciones previas

Se realizaron las coordinaciones respectivas para una entrevista con los padres de familia donde se presenta la especialista, en esa entrevista se obtuvo información sobre el desarrollo de la niña, luego la madre firmó el consentimiento informado para proceder con la evaluación de su niña con estrictos fines académicos. Se ha guardado el anonimato tanto del estudiante como de la institución educativa donde asiste; así mismo, se ha manejado la confidencialidad con fines éticos.

Aplicación del consentimiento informado

Se aplicó el consentimiento informado a los padres de familia, donde se le explicó el objetivo de la investigación, se señaló que se iban a respetar las normas éticas de confidencialidad, de anonimato de la información obtenida. Además, se mencionó que su participación era voluntaria. Finalmente, se le brindó un número de teléfono y correo electrónico con el cual se podía comunicar para informarle acerca del avance de la niña, así como también del desarrollo de la investigación (*Apéndice I*)

Aplicación del asentimiento informado

Se aplicó en forma verbal a la niña, explicándole de manera muy sencilla y breve en qué consistían los objetivos de la investigación, así como también en qué consistía el estudio en que participará, además, se le indicó que se puede retirar del estudio en el momento que desee sin que exista ninguna sanción por ello (*Apéndice J*)

Condiciones de aplicación de instrumento de evaluación

La aplicación se llevó a cabo en el domicilio de la niña ubicada en el distrito de Chorrillos y será administrada por la especialista. La evaluación fue individual, aplicando en primer lugar el Prolec-R (batería para evaluar los procesos de la lectura), seguidamente ECLE 2 (evaluación de las competencias lectoras), luego el PROESC (batería para la

evaluación de los procesos de la escritura) y finalmente el PRO1 (prueba del rendimiento ortográfico). El periodo de aplicación para el desarrollo de dichas pruebas fue distribuido en ocho sesiones durante dos meses. A continuación especificamos las fechas de las evaluaciones realizadas (*Ver tabla 14*).

Tabla 14

Cronograma de evaluación – caso 2

<i>Instrumentos</i>	<i>Cronograma</i>	
	Abril	Mayo
PROLEC-R Batería para la evaluación de los procesos lectores.	22/ 04/ 16	
ECLE 2 Batería para la evaluación de las Competencias Lectoras.		27/05/16
PROESC Batería para la evaluación de los procesos de la escritura.		11/05/16
PRO 1 Prueba del Rendimiento Ortográfico	18/05/16	

Elaboración propia

Aplicación del programa de intervención

El plan de intervención se aplicó en el domicilio de la evaluada ubicada en el distrito de Chorrillos. En total fueron 24 sesiones de intervención y cada intervención tuvo una duración de 60 minutos, con una frecuencia de dos veces por semana.

A continuación se presenta el cronograma de intervención (*Ver tabla 15*).

Tabla 15

Cronograma de intervención – caso 2

<i>Sesiones</i>	<i>Cronograma</i>		
	Octubre	Noviembre	Diciembre
Sesión 1	04		
Sesión 2	06		
Sesión 3	11		
Sesión 4	13		
Sesión 5	18		
Sesión 6	20		
Sesión 7	25		
Sesión 8	27		
Sesión 9		01	
Sesión 10		03	
Sesión 11		08	
Sesión 12		10	
Sesión 13		15	
Sesión 14		17	
Sesión 15		22	
Sesión 16		24	
Sesión 17		29	
Sesión 18			01
Sesión 19			06
Sesión 20			08
Sesión 21			13
Sesión 22			15
Sesión 23			20
Sesión 24			22

Elaboración propia

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

6.1. Del proceso de evaluación

Caso 1

6.1.1. Antecedentes generales

El estudiante evaluado, es un niño que nació el 27 de agosto del 2005, en la ciudad de Lima, tiene 10 años y 9 meses, actualmente cursa el 5to grado de primaria en una institución educativa pública ubicada en el distrito de Santiago de Surco. Las fechas que corresponden a las evaluaciones son el 26, 28 del mes de Abril y el 3, 5, 10, 12, 17 y 19 del mes de Mayo de 2016, las cuales fueron realizadas por la examinadora Zenobia Leiva Chipana; quien empleó las técnicas de la observación de la conducta y la entrevista psicológica. Los instrumentos utilizados fueron: PROESC (evaluación de los procesos de escritura); Prolec-R (evaluación de los procesos lectores revisada); y el PRO 1 (prueba del rendimiento ortográfico).

El evaluado presentó dificultades académicas en el área de Comunicación, desde el inicio de su etapa académica, su aprendizaje en la lectura y en la escritura era lento,

tal es así que demoró en aprender a leer en comparación con sus compañeros, en el tercer grado tuvo que hacer el curso vacacional en el área de Comunicación para no repetir el año, y en los otros grados los profesores recomendaban a los padres de brindarle apoyo pedagógico tanto en Comunicación como en Matemáticas para que pueda lograr las expectativas de evaluación propuestas para el grado.

6.1.2. Áreas de evaluación

Se presenta una tabla para establecer las áreas y subáreas, a ser evaluadas para probar las hipótesis diagnósticas planteadas. Se incluye además, la lista de instrumentos seleccionados, según corresponda (*Ver tabla 16*).

Tabla 16

Tabla de áreas y subáreas de evaluación 1 – caso 1

<i>Hipótesis diagnósticas</i>	<i>Área</i>	<i>Subáreas</i>	<i>Instrumentos</i>
Existe un bajo nivel de dominio de los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.	Lectura		Prolec-R
H1: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.		Procesos perceptivos	
H2: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.		Procesos léxicos Ruta visual y fonológica	
H3: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.		Procesos sintácticos	
H4: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública		Procesos semánticos	

 Elaboración propia

Tabla 17

Tabla de áreas y subáreas de evaluación 2 – caso 1

<i>Hipótesis diagnósticas</i>	<i>Área</i>	<i>Sub áreas</i>	<i>Instrumentos</i>
Hipótesis diagnóstica: Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos, sintácticos y semánticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.	Escritura		PROESC PRO 1
H1: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.		Procesos léxicos-ortográficos Ort. Arbitraria Ort. Reglada	
H2: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.		Procesos sintácticos	
H3: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública		Procesos semánticos	

Elaboración propia

6.1.3. Informe de evaluación

Datos generales

El estudiante evaluado, es un niño que nació el 27 de agosto del 2005, en la ciudad de Lima, tiene 10 años y 9 meses, actualmente cursa el quinto grado de primaria en una institución educativa pública.

Los instrumentos utilizados fueron: PROESC (Evaluación de los Procesos de Escritura); Prolec-R (Evaluación de los Procesos Lectores Revisada); y el PRO 1 (Prueba del Rendimiento Ortográfico).

Motivo de consulta

Fue referido a evaluación por su madre a solicitud del profesor de aula por presentar bajo rendimiento en el curso de Comunicación.

Antecedentes

La madre refirió que tuvo un embarazo no planificado, el tiempo de gestación fue de 8 meses y 3 semanas, el bebé nació pesando 3.2 kilogramos con una talla de 41 cm y con un APGAR de 10, no manifestó ninguna dificultad al momento de nacer, tampoco presentó dificultades para la succión de su alimento del pecho materno. A pesar de ser un embarazo no planificado, el desarrollo del bebé fue normal; sin embargo, la madre se sentía muy preocupada porque su esposo no tenía trabajo fijo. El parto fue normal, atendido luego de 8 horas de espera en un hospital del Ministerio de Salud en Chorrillos por un ginecólogo colegiado. La edad de los padres cuando nació el niño era de 38 años la madre y de 39 años el padre.

La madre refirió que de acuerdo a sus controles pediátricos su niño goza de un buen estado de salud física y mental, no presenta dificultades auditivas ni visuales, así mismo, que recibió todas las vacunas que le recomendó el pediatra.

La madre manifestó que durante el primer año de vida el niño no gateó, sus primeros pasos los dió al año 2 meses aproximadamente, era torpe al caminar y se caía frecuentemente, comenzó a correr a la edad de dos años. En la actualidad el niño corre, se para sobre un pie, y monta bicicleta; le gusta dibujar y pintar, presenta preferencia manual zurda.

En el desarrollo del lenguaje, la madre refirió que a los 5 meses el niño comenzó a balbucear, pronunció su primera palabra al año, su primera palabra había sido “papá”, luego “mamá” y “no”, luego pronunciaba “gua”, cuando pedía “agua”, y solía señalar las cosas que quería y evitaba pronunciar palabras, ella sin darse cuenta le daba lo que quería, luego cuando comenzó el nido a los 3 años, hablaba sustituyendo sílabas en palabras, como “lota”, en vez de pelota, “me” en vez de dame.

El evaluado, durante su historia escolar, tuvo dificultades en el área de Comunicación, desde el inicio de su aprendizaje de la lectura y escritura, tal es así que demoró en aprender a leer en comparación con sus compañeros, en segundo grado continuaban las dificultades en lectoescritura pero no recibió apoyo pedagógico que estimule su aprendizaje; durante el tercer grado tuvo que hacer el curso vacacional en Comunicación para no repetir el año, y en los otros grados los profesores recomendaban a los padres de brindar al estudiante apoyo pedagógico para que pueda lograr las expectativas de evaluación propuestos para el grado. Además, la madre indicó que actualmente el evaluado, se pone nervioso al relatar algún evento especialmente si se encuentra al frente a sus compañeros, no le gusta hablar en público y cuando lo hace se expresa en volumen bajo.

Observaciones generales y de conducta

El estudiante es un niño de mediana estatura, contextura promedio, cabello y ojos negros, tez trigueña. Se mostró aseado y arreglado al momento de la evaluación. Su timbre de voz fue bajo y en ocasiones presentó dificultades al pronunciar algunas palabras.

En relación a la coordinación motora gruesa, se observó movimientos firmes al desplazarse, y postura adecuada; mostró también, preferencia manual zurda al momento de escribir. El evaluado siguió adecuadamente las indicaciones mostrando buena disposición para trabajar durante la evaluación.

Resultados

Escritura

Los resultados cuantitativos de la prueba demostraron que el evaluado presenta dificultades en los procesos implicados en la escritura.

En los **procesos léxicos**, obtuvo un resultado muy por debajo del promedio, presentó sustituciones en el dictado de sílabas, como “ga” por “ja”; “bli” por “cli”; “rral” por “ral”; “güi” por “gui”; “gu” por “ju” “ge” por “gue”; entre otros; lo que indica que aún no asocia la representación fonema- grafema, evidenciando dificultades en la ruta fonológica. Asimismo en el dictado de palabras presentó resultados muy por debajo del promedio, mostrando sustituciones en las palabras de ortografía arbitraria “gefe” en vez de “jefe” “bulgar” por “vulgar”, “viología” por “biología” y omitió la “h” en “zanahoria”, “harina”; así como en las palabras de ortografía reglada, escribiendo “reserbar” por “reservar”, “sepillo” por “cepillo”, evidenció un mayor número de errores en el uso de palabras esdrújulas como “polvora” por pólvora. En el dictado de pseudopalabras presentó sustituciones como “graniol” por “grañol”, “cirulo” por “sirulo” “salpiño” en vez de “salpillo” “jurdaba” por “gurdaba”, “brubar” por “drubar” y “grodiña” por “grodilla”, asimismo presentó errores de omisión como “boma” en vez de “bloma”; asimismo en el dictado de homófonos escribió “Ayer iva” en vez de “Ayer iba”, “la hola del mar” en vez de “la ola del mar”; lo que indica que no posee una variedad de palabras en su memoria operativa, y tampoco demuestra conocimiento de las reglas ortográficas, evidenciando dificultades tanto en la ruta fonológica como ortográfica.

En los **procesos sintácticos**, mostró un resultado por debajo del promedio en el dictado de frases, no fue capaz de escribir tildes en ninguna palabra tildada; también presentó dificultad al escribir los signos puntuación, de interrogación y exclamación; sin embargo, no presentó dificultad en el uso de letras mayúsculas.

En los **procesos semánticos**, y **calidad de la escritura**, evidenció un resultado por debajo del promedio. En la redacción del cuento presentó ideas lógicas con sentido global, usó vocabulario básico, sucesos de causa-consecuencia y desenlace coherente; considerando la introducción y características del personaje principal, pero careciendo de figuras literarias. En la descripción del animal presentó una redacción desorganizada, poco coherente y sin conectores, evidenciándose la falta de la planificación y revisión en su producción escrita. En la organización de la escritura, mostró un adecuado uso del margen de la hoja, con un número elevado de faltas ortográficas tanto de ortografía reglada como arbitraria, presentó omisión de acentos, letras mayúsculas y signos de puntuación.

En los **procesos motores**, en cuanto al aspecto motor fino, presentó una correcta unión-separación de palabras en frases, y una separación adecuada entre palabras, utilizó sólo letra cursiva en el desarrollo de las diferentes tareas, también se observó una adecuada prensión pinza del lápiz, la posición de la hoja fue ligeramente inclinada hacia la izquierda. Mostró también grafías legibles con una direccionalidad heterogénea.

Lectura

Los resultados cuantitativos de la prueba demostraron que el evaluado presenta ciertas dificultades en los procesos implicados en la lectura.

En los **procesos perceptivos**, el niño no presentó ninguna dificultad en la lectura de letras, asimismo, en la tarea igual-diferente identificó todas las palabras que son exactamente iguales.

En los **procesos léxicos**, se evidenció un resultado por debajo del promedio,

presentando dificultad en la lectura de la palabra “peldaño” confundiéndola por “peldallo” y “tompeta” por “trompeta”; lo que indica que por la ruta visual aún no tiene consolidado el léxico ortográfico.

Mostró también limitaciones en la lectura de pseudopalabras confundiendo “piama” por “peima” “escodia” por “escondía”, “liegra” por “liedra” y “prejonta” por “pregonta”, entre otros, lo que indica que el niño no ha consolidado la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas, por lo tanto no ha automatizado la ruta fonológica.

En los **procesos sintácticos**, demostró un resultado a nivel promedio en la comprensión y uso de estructuras gramaticales; sin embargo mostró un resultado por debajo del promedio en el uso de signos de puntuación, así como en el uso de signos de exclamación e interrogación; lo que indica que necesita identificar y utilizar estos signos de puntuación en sus lecturas.

En los **procesos semánticos**, presentó un resultado a nivel promedio en la comprensión de oraciones, lo que indica que el niño es capaz de extraer el significado de diferentes tipos de oraciones, también demostró un rendimiento promedio en la comprensión de textos narrativos, lo que indica que es capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto y de integrarlo en sus conocimientos es decir es capaz de inferir para responder a preguntas realizadas. Sin embargo, no fue capaz de responder a ninguna pregunta del último texto expositivo, esto puede deberse a que los niños están más familiarizados con los textos narrativos que con los textos expositivos. En comprensión oral presentó un rendimiento por debajo del promedio, en ambos textos expositivos, lo que indica que el niño presenta problemas de comprensión en general.

En la prueba de **velocidad lectora**, el niño evidenció un nivel de lectura muy lento para su edad y grado escolar. Demostró una lectura silabeante, caracterizada por decodificar con lentitud tanto las palabras de uso frecuente, como las pseudopalabras, lo que

indica que tanto la ruta fonológica como la ruta visual se encuentran aún en proceso de desarrollo. Presentó también dificultades en la entonación y pausas acorde con los signos de puntuación presentadas.

Conclusiones

Procesos perceptivos de la lectura, normal.

Procesos léxicos de la lectura, dificultad severa.

Procesos sintácticos de la lectura, dificultad

Procesos semánticos de la lectura, normal

Velocidad lectora, muy lenta.

Procesos léxicos de la escritura, muy baja.

Procesos sintácticos de la escritura, muy baja.

Procesos semánticos de la escritura, medio.

Recomendaciones

Intervención en aprendizaje en los procesos lectores, orientados a mejorar los procesos léxicos, los procesos sintácticos y la velocidad lectora.

Intervención en aprendizaje en los procesos de escritura, focalizados a mejorar los procesos léxicos-ortográficos.

Caso 2

6.1.4. Antecedentes generales

La niña evaluada nació en Lima el 2 de enero del 2006, tiene diez años, sus padres se encuentran separados, vive con la madre y abuelos paternos y tiene una hermana menor de un año de edad por parte del padre. La madre tiene 26 años de edad, es ama de casa

y con grado de instrucción secundaria completa y el padre tiene 31 años de edad, es taxista y su grado de instrucción es primaria completa. La niña cursa el quinto grado de primaria vive en Chorrillos, el nivel socioeconómico de la familia es medio.

La madre de la niña manifestó sobre su desarrollo prenatal, que tuvo un embarazo no planificado. Además, durante el embarazo, la madre mostró síntomas como náuseas y vómitos que le duraron aproximadamente hasta los seis meses de embarazo su control médico lo hizo en un Centro de Salud de su distrito siendo atendida por una obstetra. Así mismo, la madre manifestó que solo ingirió ácido fólico como suplemento vitamínico para su embarazo recetado por el médico. También, el proceso de asimilación del embarazo fue difícil para la madre pues a nivel emocional se sentía muy asustada y preocupada debido que era muy joven para asumir tanta responsabilidad, además, sentía había fallado a sus padres motivo por el cual solía deprimirse. Por otro lado, el parto fue por cesárea en una Maternidad de Lima, debido a que, su bebé estaba en posición horizontal, la niña nació a los 9 meses 2 semanas. En ese momento la edad de los padres era; 15 años la madre y 22 años el padre. La niña al momento de nacer lloró, su tez fue de color rosada, pesó 3,960 Kg. Y tuvo una talla de 49cm.

Por otro lado, no refiere antecedentes familiares de enfermedad psiquiátrica ni de dificultades de aprendizaje.

La niña es tranquila tanto en casa como en el colegio, pero engreída por ambos padres, algunas veces suele exigir que le compren lo que ella quiere logrando que la madre ceda ante su pedido. La madre manifestó ser tolerante con su hija, sin embargo, cuando su hija no obedece alguna indicación suele alzarle la voz.

Con respecto a su desarrollo del lenguaje la niña se expresa con un lenguaje apropiado para comunicarse aunque a veces suele hablar balbuceando por ejemplo en vez de decir “*es mío*” dice “*esh mío*” pudiendo hacerlo correctamente respecto a eso la madre

refirió que lo hace porque ella la engríe mucho.

Con respecto a su higiene personal la niña es capaz de asearse sola, suele acostarse a partir de las nueve p.m. y dormir unas diez horas. En casa lleva a cabo algunas responsabilidades como: ordenar su cuarto o limpiar la mesa. Con respecto al cumplimiento de normas, castigos y premios la madre es quien las establece y rige puesto que el padre solo va a visitarla los fines de semana y algunas veces los días de semana. Por otro lado, la niña no tiene establecido hábitos de estudios, la madre le brinda apoyo pedagógico solo cuando tiene tareas escolares de lo contrario no realiza ninguna actividad que refuerce lo aprendido.

La casa de la niña es de material concreto de un piso, cuenta con una sala, un dormitorio, un baño y cocina, no se observa un ambiente fijo para que la niña desarrolle sus tareas y estudie.

Con respecto a la historia escolar de la evaluada la madre manifestó que la niña asistió al colegio desde los 4 años en una institución educativa privada en Chorrillos en esa institución culminó el nivel inicial. Durante esta etapa no presentó dificultades en su rendimiento académico.

El primer grado lo inició en una institución educativa privada, en el área de Comunicación realizaba sus trazos de forma correcta, sin embargo, demoraba más que sus compañeros de clases. Además, la madre mencionó que la niña reemplazaba algunas letras por otras (b por d , g por j), en el área de Matemática se observó ciertas dificultades en operaciones de sumas y restas motivo por el cual no culminó satisfactoriamente el primer grado es por ello que la profesora le recomendó a la madre que inscribieran a la niña a un programa vacacional para reforzar esos temas y así afianzar sus conocimientos. En segundo grado fue mejorando, se evidenció un buen trazo en su letra aunque siempre tendía a demorar en escribir. Con respecto al área de matemática se fue desempeñando bien aunque tuvo ciertas dificultades en el uso de símbolos de la suma y resta (en vez de sumar restaba y

viceversa) culminó su grado con un rendimiento promedio.

En tercer grado tuvo un cambio de profesora y al comienzo su desempeño fue adecuado pero luego se observó ciertas dificultades en el área de matemáticas pues confundía mucho las sumas con las restas y viceversa además no tenía bien consolidado nociones de la multiplicación por lo tanto no logró alcanzar los objetivos deseados en el curso. Con respecto al área de Comunicación se evidenció fallas ortográficas en su escritura, su fluidez al escribir era lento por ese motivo se demoraba en copiar y se retrasaba en los demás cursos. La madre manifestó hacerle las tareas a su niña en vez de enseñarle como hacerlas.

En cuarto grado continuó con dificultad en el área de Comunicación (fallas ortográficas). La madre apoyaba en sus labores escolares en la medida que podía puesto que, algunos temas no los entendía aunque siguió evidenciándose la intervención de la madre, es decir le realizaba algunas actividades en su cuaderno (completaba clases o realizaba tareas), por lo tanto, en cuarto grado no logró alcanzar los objetivos deseados en el área de Comunicación por tal motivo tuvo que ir a un período vacacional en el verano en ese año.

6.1.5. Áreas de evaluación

Tabla 18

Tabla de áreas y subáreas de evaluación 1 – caso 2

<i>Hipótesis diagnósticas</i>	<i>Área</i>	<i>Subáreas</i>	<i>Instrumentos</i>
Hipótesis diagnóstica: Existe un bajo nivel de dominio de los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.	Lectura		PROLEC-R ECLE 2
H1: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.		Procesos perceptivos	
H2: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.		Procesos léxicos Ruta visual y fonológica	
H3: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.		Procesos sintácticos Procesos semánticos	
H4: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.			

Elaboración propia

Tabla 19

Tabla de áreas y subáreas de evaluación 2 – caso 2

<i>Hipótesis diagnósticas</i>	<i>Área</i>	<i>Subáreas</i>	<i>Instrumentos</i>
Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos, sintácticos y semánticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.	Escritura		PROESC PRO 1
H1: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.		Procesos léxicos-ortográficos Ort. Arbitraria Ort. Reglada	
H2: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.		Procesos sintácticos	
H3: Existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.		Procesos semánticos	

Elaboración propia

6.1.6. Informe de evaluación

Datos generales

La evaluada es una niña que tiene diez años con 4 meses de edad, nació el 02 de enero del 2006 está cursando el quinto grado de primaria en una institución educativa privada en Chorrillos.

Los instrumentos utilizados fueron: PROESC (evaluación de los procesos de escritura); Prolec-R (evaluación de los procesos lectores revisada), ECLE 2 (evaluación de las competencias lectoras) y el PRO 1 (prueba del rendimiento ortográfico).

Motivo de consulta

La madre de la niña refirió que su hija muestra un promedio bajo en el área de Comunicación desde el tercer grado de primaria, presenta problemas de errores ortográficos es decir, confunde consonantes g por j, b por v entre otras. Además, observó lentitud en su lectura y escritura generando que no pueda concluir sus actividades a tiempo en clases.

Antecedentes

La madre refirió que su niña viene presentando dificultades en el área de Comunicación específicamente se evidenció fallas ortográficas, además, denota lentitud en la lectura y la escritura.

Observaciones generales y de conducta

La niña es de contextura delgada, cabello negro, ojos marrones oscuros, piel trigueña proporción normal entre las partes del rostro a su cara, de igual forma sus extremidades superiores e inferiores es de aspecto normal con respecto al cuerpo.

Al inicio de la evaluación la niña evidenció impaciencia, aunque luego mostró interés por desarrollar prueba y mantuvo una actitud colaboradora. Es de preferencia manual diestra, cogió el lápiz utilizando los dedos índice, pulgar y medio además, no presenta una

postura apropiada al escribir. Asimismo, se evidenció que inclinaba el papel hacia el lado izquierdo y su mano de apoyo lo tenía sobre la mesa. Cuando perdía la concentración retomaba a sus labores por instigación verbal. Las instrucciones se repitieron hasta tres veces para que realice los ejercicios.

Mantuvo buena disposición frente al proceso de evaluación, colaboró y siguió instrucciones, al culminar denotó fatiga y cansancio.

Resultados

Lectura

En los **procesos perceptivos**, evidenció un rendimiento promedio en la identificación de los nombres de las letras (consonantes), fue capaz de reconocer todas las consonantes. De igual forma, mostró un rendimiento promedio en la discriminación de semejanzas y diferencias en pares de palabras esto indica que no tiene dificultad en su análisis visual.

En los **procesos léxicos**, evidenció un rendimiento muy por debajo del promedio en la lectura de palabras de baja frecuencia (peñaldo por peldaño, cuervo por cuerpo) esto indica que la niña no ha consolidado su ruta visual. De igual forma, en la lectura de pseudopalabras obtuvo un rendimiento muy bajo del promedio confundiendo en: fume por fueme, prengo por prencol, prensota por prinsota, tiempo por tiepre, alimento por alimento, tractan por tranta, esto indica que aún no ha consolidado su ruta fonológica pues presentó errores de conversión grafema – fonema.

En los **procesos sintácticos**, obtuvo un rendimiento por debajo del promedio en la comprensión de estructuras gramaticales tales como: el elefante está asustando al ratón, el policía es perseguido por el ladrón, a la niña le riñe el papá, al niño le está acariciando el

anciano, al gato le ataca el ratón y el hombre es fotografiado por la mujer, es decir, no fue capaz de comprender oraciones activas y asignar papeles sintácticos en las palabras que componen una oración. Asimismo, presenta dificultades para comprender oraciones pasivas como: El lobo es engañado por la caperucita. Al niño lo está acariciando el anciano, a la niña le riñe el papá. Por otro lado, tuvo dificultad en establecer los rasgos prosódicos del texto es decir, en la interpretación y entonación de los signos de puntuación, tales como: la coma, punto y seguido y signos de interrogación.

En los **procesos semánticos**, obtuvo un rendimiento promedio, en la prueba de vocabulario fue capaz de reconocer el significado de las palabras integrando a sus conocimientos previos, asimismo, en la comprensión de textos narrativos obtuvo un rendimiento medio, pudo comprender la temática del texto aunque presentó ciertas dificultades al responder preguntas inferenciales. De igual forma, en la comprensión de textos expositivos obtuvo un rendimiento alto fue capaz de manejar las diferentes estrategias de comprensión lectora aunque también no logro responder algunas preguntas inferenciales En cuanto a **comprensión oral**, obtuvo un rendimiento por debajo del promedio, es decir, la niña presenta problemas de comprensión en general

En la **velocidad lectora**, la niña evidenció un rendimiento medio, es decir su lectura fue silabeante o serial para su grado escolar, especialmente en la lectura de palabras de uso frecuentes y pseudopalabras.

Escritura

En los **procesos léxicos**, evidenció un rendimiento por debajo del promedio en el dictado de sílabas (VC, CCV, CV, CVV), es decir falta consolidar las reglas de conversión grafema – fonema, asimismo en el dictado de ortografía arbitraria presentó errores de

sustitución como: j por g, b por v, m por n, c por s, lo cual indica que tiene un bajo nivel en representaciones mentales de su memoria visual, de igual forma en el dictado de ortografía reglada presentó dificultad en el dominio de las reglas ortográficas de las letras b, v, j, g, h, y; lo cual indica que la niña evidenció dificultades en su ruta visual. Por otro lado en el dictado de pseudopalabras obtuvo un rendimiento por debajo del promedio tales como: cirulo por sirulo, galdo por galco, herbol por erbol, drubal por drubar, guefo por huefo, sampeño por zampeñoarida por alrida, busve por busfe, sampillo por salpillo, renba por remba, proi por proy, guardaba por gurdaba, horrenda por onreda, lo cual indica que la niña no automatizó la representación fonema – grafema esto indica que aún no ha consolidado su ruta fonológica.

En los **procesos sintácticos**, evidenció un rendimiento por debajo del promedio en el dictado de frases, es decir no fue capaz de reconocer las reglas de acentuación general, no usó las mayúsculas correctamente en algunos nombres propios. De igual forma no fue capaz de utilizar signos de puntuación como la coma, dos puntos, signos de interrogación, signos de exclamación, es decir tiene dificultad para representar los rasgos prosódicos mediante signos gráficos.

En los **procesos semánticos**, evidenció un rendimiento promedio en la redacción del cuento, es decir en la planificación de su texto se apreció coherencia y continuidad así como, un escaso vocabulario, sin embargo, no se observó una organización en sus ideas, además, mostraba ideas aisladas, no utilizó oraciones complejas, y se observó ausencia de conectores. En cuanto a la descripción del animal mostró un rendimiento promedio, fue capaz de organizar sus ideas, mencionó características generales, lo que indica que la niña utiliza su memoria a corto y largo plazo.

En los **procesos motores**, de preferencia manual diestra, cogió el lápiz haciendo pinza y utilizando los dedos índice, medio y pulgar, la posición de la hoja rota a la izquierda en su totalidad. Con respecto a la organización de la estructura la niña respeta

márgenes de la hoja, presentó un tipo de letra cursiva.

Conclusiones

En los **procesos perceptivos de la lectura**, rendimiento ligeramente por debajo del promedio.

En los **procesos léxicos de la lectura**, rendimiento por debajo del promedio.

En los **procesos sintácticos de la lectura**, rendimiento por debajo del promedio.

En los **procesos semánticos de la lectura**, rendimiento promedio.

En los **procesos léxicos de la escritura**, rendimiento por debajo del promedio.

En los **procesos sintácticos de la escritura**, rendimiento por debajo del promedio.

En los **procesos semánticos de la escritura**, rendimiento promedio.

En los **procesos motores de la escritura**, rendimiento promedio.

Recomendaciones.

Terapia intensiva y sostenida en los **Procesos léxicos de la Lectura:**

Terapia Intensiva relacionada en los **Procesos léxicos de la escritura.**

6.2. Del proceso de intervención

Caso 1

6.2.1. Fundamentación del plan de intervención

Luego de haber evaluado al estudiante en las áreas de lectura, escritura y matemáticas, se procede a realizar las correcciones y el análisis de los resultados, lo cual nos ayuda a identificar en qué áreas presenta mayor dificultad y qué componentes de cada área debe de trabajar, es decir, muestra cuáles son los procesos que se debe intervenir.

A continuación se muestra, el perfil de rendimiento en las áreas de lectura y

escritura.

Tabla 20

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

CATEGORÍA		DD	D	N
PROCESOS	TAREAS	PD		
Identificación de letras	Nombre de letras	No presenta errores	105	
	Igual-diferente	No presenta errores	25	
Procesos léxicos	Lectura de Palabras	Leyó “tompeta” en vez de “trompeta”.	46	
	Lectura de Pseudopalabras	Leyó “piama” en vez de “peima”, escondía en vez de “escodia”, “liedra” en vez de “liegra” y “pregonta” en vez de “prejonta”.	36	
Procesos Sintácticos	Estructuras gramaticales	No presenta errores	16	
	Signos de puntuación	No hizo las pausas en un punto y no entonó cuando había signos de interrogación y exclamación.	12	
Procesos Semánticos	Comprensión de oraciones	No presenta errores de comprensión de oraciones.	16	
	Comprensión de textos	Presenta errores de comprensión de textos sólo en la cuarta lectura.	12	
	Comprensión oral	No responde a las preguntas de textos expositivos.	3	

PD: puntuación directa DD: dificultad severa D: dificultad N: Normal

Batería de los procesos lectores, revisada.

Los resultados obtenidos en el perfil de índices principales del PROLEC-R , se observa que el estudiante presenta **dificultad severa** en los **procesos léxicos y sintácticos** de la lectura.

Tabla 21

Perfil de Rendimiento en la lectura - Índices de velocidad PROLEC -R

CATEGORÍA			ML	L	N	R	M R	
CESOS	TAREAS	PD						
Identificación de letras	Nombre de letras	19						
	Igual-diferente	80						
Procesos léxicos	Lectura de Palabras	82						
	Lectura de Pseudopalabras	95						
Procesos Sintácticos	Signos de puntuación	65						
<i>ML: muy lento</i>			<i>L:Lento</i>		<i>N:Normal</i>		<i>R:Rápido</i>	<i>MR:Muy rápido</i>

Batería de los procesos lectores, revisada.

Los resultados obtenidos en el perfil del índice de velocidad del PROLEC-R, se observa que el estudiante presenta **velocidad lectora muy lenta**, correspondientes a los procesos léxicos y sintácticos.

Tabla 22

Perfil de Rendimiento en la lectura - índices de precisión PROLEC -R

CATEGORÍA			DD	D	¿?	N		
PROCESOS	TAREAS	PD						
Identificación de letras	Nombre de letras	20						
	Igual-diferente	20						
Procesos léxicos	Lectura de Palabras	39						
	Lectura de Pseudopalabras	34						
Procesos sintácticos	Signos de puntuación	8						
<i>PD: puntuación directa</i>			<i>DD: dificultad severa</i>		<i>D: dificultad</i>		<i>¿? dudas</i>	<i>N: Normal</i>

Batería de los procesos lectores, revisada.

Los resultados obtenidos en el perfil de índices de precisión del PROLEC-R, se observa que el estudiante presenta dudas en el índice de precisión.

Tabla 23

Perfil de Rendimiento en la escritura - PROESC

CATEGORÍA			D	¿?	NB
PROCESOS	TAREAS				PD
Procesos léxicos	Dictado de sílabas	<u>Conversión fonema grafema.</u> Escribió “ga” en vez de “ja”, “cli” en vez de “bli”, “gui” en vez de “güi”, “gu” en vez de “ju”			15
	Dictado de palabras	<u>Ortografía arbitraria:</u> “gefe” en vez de “jefe”, “baliente” en vez de “valiente”, “zanaoria” en vez de “zanahoria”, “llegua” por “yegua”, “arina” por “harina”, “balansa” por “balanza”, “hurvano” por “urbano”, “bulgar” por “vulgar”, “hechar” por “echar”, “bonva” por “bomba”, “inllectar” por “inyectar”, “boncar” por “volcar”, “miña” por “milla”, “aorro” por “ahorro”.			9
	Dictado de pseudopalabras	<u>Ortografía reglada:</u> “reservar” por “reservar”, “octaba” por “octava”, “devilidad” por “debilidad”, “concervar” por “conservar”, “resivir”, por “recibir”, “sepillo” por “cepillo”, “buei” por “buey”, “endredo” por “enredo”, “escrivir” por “escribir”.			15
		<u>Total:</u> “boma” por “bloma”, “graniol” por “grañol”, “brubar” por “drubar”			7
		<u>Reglas ortográficas:</u> “flel” por “fley”, “sampello” por “zampeño”, “anpo” por “ampo”, “salpiño” por “salpillo”, “serava” por “seraba”, “renva” por “remba”, “jurdava” por “gurdaba”, “grodiña” por “grodilla”.			4
Procesos Sintácticos	Dictado de frases	No escribió ningún acento en palabras acentuadas.			0
		Mayúsculas.			10
Procesos Semánticos	Escritura de un cuento	Signos de puntuación, omitió signos de interrogación y exclamación.			4
		CONTENIDO: Introducción, tiempo y lugar. Descripción de personajes. Causas y consecuencias. Desenlace coherente. Originalidad			4
	COHERENCIA-ESTILO	Lógica. Sentido global. Uso de figuras literarias.			
	Escritura de una redacción	Uso de oraciones complejas.			
		CONTENIDO: Definición del animal. Descripción de los rasgos del aspecto físico. Descripción de al menos dos rasgos de la forma de vida y el hábitat. Especifica al menos dos tipos o razas. Información relevante.			2
		PRESENTACIÓN: Organización del texto. Continuidad temática y coherencia. Vocabulario técnico básico. Expresiones que sirven para iniciar un nuevo concepto. Oraciones complejas			

PD: puntuación directa D: dificultad ¿? Dudas NB: Normal Bajo

Evaluación de los procesos de escritura

Los resultados obtenidos en el perfil de rendimiento de la escritura PROESC, se observa que la estudiante evidencia mayor dificultad en los procesos léxicos de la escritura, en los componentes de ortografía reglada, ortografía arbitraria, sin embargo en los procesos semánticos evidencia un nivel normal bajo.

Tabla 24

Perfil de Rendimiento en la escritura - PRO 1

CATEGORÍA			MB	B	M	A	MA
PROCESOS	TAREAS		PC	PC			
Procesos léxicos-ortográficos	Dictado de palabras	<u>Ortografía reglada y arbitraria.</u> No acentuó ninguna palabra acentuada. Uso incorrecto de la h, g y j, ll y y, b y v, m,		10			
	Dictado de pseudopalabras	<u>Solo por reglas:</u> errores más frecuentes en el uso de la b, j y g, h, ll-y, x-s.					
Procesos Sintácticos	Prueba de signos de puntuación	Omisión de comas, dos puntos, punto seguido.		5			
	Signos de interrogación y exclamación	Omisión de signos de interrogación y exclamación.					
Procesos Semánticos	Dictado de homófonos	“echo” por “hecho”, “iva” por “iba”, “aver” por “haber”, “llerva” por “hierva”, “hola” por “ola”.		50			
<i>MB: muy bajo B: Bajo M: medio A: alto MA: muy alto</i>							

Prueba del rendimiento ortográfico

Los resultados obtenidos en el perfil de rendimiento de la escritura PRO-1, se observa que el estudiante evidencia dificultad en los proceso léxicos-ortográficos y procesos sintácticos de la escritura, sin embargo en los procesos semánticos evidencia un nivel medio.

Luego de haber elaborado el perfil de funcionamiento del estudiante (gráfica del análisis de los resultados por cada área evaluada), se planificó un plan de intervención que ayude a mejorar las habilidades en las que presenta mayor dificultad: los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y los procesos léxicos ortográficos de la escritura.

6.2.2. Plan de intervención

Datos generales

Nombre y Apellido	: ACHS
Edad	: 10 años
Grado de estudios	: quinto grado
Especialista	: Zenobia Leiva
Fecha de inicio	: Noviembre del 2016
Fecha de término	: Enero del 2017
Frecuencia	: 2 veces por semana
Horario	: Martes y Jueves de 5 pm a 6 pm

Hipótesis general:

El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, y de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Se presenta el plan de intervención y las 24 sesiones de intervención a desarrollar ver (*Anexo 1*).

6.2.3. Informe final de intervención

Datos generales

ACHS 11 años, nació el 27 de agosto del 2005. Actualmente ha finalizado el quinto grado de educación primaria en una Institución educativa pública del Distrito de Santiago de Surco.

Observaciones generales y de conducta

ACHS fue evaluado en mayo del 2016, en el área de Aprendizaje por la licenciada Zenobia Leiva Chipana, sus mayores dificultades se centraron en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y en los procesos léxico ortográficos de la escritura.

El estudiante se mostró motivado durante las sesiones de intervención, seguía las indicaciones y asistía regularmente.

ACHS inició la intervención desde noviembre del 2016 hasta enero del 2017, los días martes y jueves de 5:00 pm a 6:00 pm. La familia apoyó al niño llevándolo regularmente a las sesiones de intervención y recogiendo puntualmente.

El plan de intervención focalizó el trabajo el área de lectura, sobre el desarrollo de los procesos léxicos por la ruta visual y fonológica; así como el desarrollo de los procesos sintácticos, orientado a mejorar la lectura respetando los signos de puntuación. Así mismo, en el área de escritura se trabajaron los procesos léxicos-ortográficos en los componentes de ortografía reglada, ortografía arbitraria, reglas contextuales y fonética.

A continuación se presenta una tabla con los resultados de la intervención que nos muestra que ACHS ha logrado los indicadores planteados para los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, sin embargo los indicadores de los procesos léxicos-ortográficos se encuentran aún en proceso.

Tabla 26

Resultados de la intervención – caso 1

Áreas	Procesos	Componentes	Indicadores	Nivel de logro		
				I	P	L
		Ruta fonológica	Separa palabras en sílabas y letras.			x
			Reconoce las sílabas y letras en palabras.			x
			Omite sílabas y letras en palabras			x
			Reemplaza las letras y sílabas en palabras.			x
			Agrega sílabas en palabras.			x
			Genera un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la sílaba ga, go, gu.			x
			Genera un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la sílaba gue, gui.			x
			Genera un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la sílaba ge, gi.			x
Lectura	Léxico	Ruta visual	Genera un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la sílaba ja, je, ji, jo, ju.			x
			Genera un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la letra b y v.			x
			Genera un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la letra h.			x
			Genera un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la letra ñ.			x
			Genera un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la sílaba ll.			x
	Sintáctico	Signos de puntuación	Identifica signos de puntuación en la lectura.			x
			Lee respetando los signos de puntuación y con debida entonación.			x
		Fonética	Discriminar pares de palabras con los fonemas ñ y ll			x
Escritura			Discriminar palabras trabadas con br y dr			x
		Reglas contextuales	Discriminar pares de palabras con ge, gi, gue, gui			x
	Léxico - ortográfico		Memorizar reglas ortográficas del uso de la v y b.			x
		Ortografía	Memorizar reglas ortográficas del uso de la g y j			x
		reglada	Memorizar reglas ortográficas del uso de la h.			x
		Ortografía	Memorizar palabras que se escriben con b y v			x
		arbitraria	Memorizar palabras que se escriben con h			x

Elaboración propia

Caso 2

6.2.4. Fundamentación del plan de intervención

Luego de que el estudiante haya desarrollado las evaluaciones en las áreas de lectura y escritura, se procedió a realizar las correcciones y el análisis de los resultados, lo cual nos ayuda a tener una visión de sus errores más frecuentes en cada una de éstas áreas y por lo tanto nos muestra cuáles son los procesos que debemos intervenir. A continuación se muestra, el perfil de rendimiento en lectura y escritura.

Tabla 27

CATEGORÍA				DD	D	N
PROCESOS	TAREAS	ERRORES	PD			
Identificación de letras	Nombre de letras	No presenta errores	105			
	Igual-diferente	No presenta errores	27			
Procesos léxicos	Lectura de Palabras	Pronunció penaldo por peldaño, cuervo por cuerpo.	54			
	Lectura de Pseudopalabras	Pronunció fume por fueme, prencó por prencol, prensota por prinsota, tiembre por tiepre, tranta por tractan y alimento por almiento.	27			
Procesos Sintácticos	Estructuras gramaticales	Algunos errores en oraciones Activas y pasivas	10			
	Signos de puntuación	Coma, punto, signos de exclamación e interrogación	5			
Procesos Semánticos	Comprensión de oraciones	No presenta errores de comprensión de oraciones.	14			
	Comprensión de textos	No presenta errores de comprensión de textos.	10			
	Comprensión oral	Tiene dificultad para comprender textos expositivos.	2			

PD: puntuación directa DD: dificultad severa D: dificultad N: Normal

Perfil del rendimiento en la lectura – índices principales PROLEC R

Batería de los procesos lectores, revisada

Los resultados obtenidos en el perfil de índices principales del Prolec-R, se observa que en la lectura, la estudiante evidencia dificultad severa en los proceso léxicos y procesos sintácticos sin embargo en los procesos semánticos evidencia un rendimiento normal.

Tabla 28

Perfil del rendimiento en la lectura – índices de precisión PROLEC R

CATEGORÍA				DD	D	¿?	N
PROCESOS	TAREAS	ERRORES	PD				
Identificación de letras	Nombre de letras	No presenta errores	20				
	Igual-diferente	No presenta errores	20				
Procesos léxicos	Lectura de Palabras	Pronuncio penaldo por peldaño, cuervo por cuerpo.	38				
	Lectura de Pseudopalabras	Pronuncio fume por fueme, prencol por prencol, prensota por prinsota, tiempre por tiepre, tranta por tractan y alimento por almiento.	34				
Procesos Sintácticos	Signos de puntuación	Coma, punto, signos de exclamación e interrogación	4				

PD: puntuación directa DD: dificultad severa D: dificultad ¿? dudas N: Normal

Batería de los procesos lectores, revisada

Los resultados obtenidos en el perfil de índices de precisión en la lectura del Prolec-R, se observa que la estudiante evidencia que en la lectura presenta dificultades en los proceso léxicos y dudas en los procesos sintácticos.

Tabla 29

CATEGORÍA			M	L	N	R	M
PROCESOS	TAREAS	PD	L				R
Identificación de letras	Nombre de letras	29					
	Igual-diferente	72					
Procesos léxicos	Lectura de Palabras	70					
	Lectura de Pseudopalabras	124					
	Signos de puntuación	86					

Perfil del rendimiento en la lectura – índices de velocidad PROLEC- R

Batería de los procesos lectores, revisada

Los resultados obtenidos en el perfil del índice de velocidad del Prolec-R, se observa que la estudiante presenta **velocidad lectora muy lenta**, correspondientes a los procesos léxicos y sintácticos de la lectura.

Tabla 30

CATEGORÍA				D	¿?	N
PROCESOS	TAREAS	ERRORES	PD			
Procesos léxicos	Dictado de sílabas	Escribió so por zo	22			
	Dictado de palabras	Escribió hojera por ojera, valiente por valiente, jenio por genio, llegua por yegua, entre otros.	29			
	Dictado de pseudopalabras	Escribió cirulo por sirulo, herbol por erbol, drubal por drubar, entre otros.	12			
Procesos Sintácticos	Dictado de frases	No utilizó signos de puntuación e interrogación.	1			
Procesos Semánticos	Escritura de un cuento	No describió personaje, no utilizo oraciones complejas para su redacción.	6			
	Escritura de una redacción	No describió personaje, la redacción fue menos de la mitad de la hoja, no presento organización y no utilizo oraciones complejas.	5			

PD: puntuación directa D: dificultad ¿? Dudas N: Normal

Perfil del rendimiento de la escritura - PROESC

Evaluación de los procesos de la escritura.

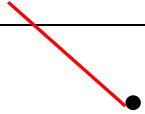
Los resultados obtenidos en el perfil de rendimiento de la escritura PROESC, se observa que la estudiante evidencia dificultad en los procesos léxicos y sintácticos de la escritura, sin embargo en los procesos semánticos evidencia un nivel normal.

Tabla 31

Perfil de rendimiento de la escritura – PRO 1

Perfil de Rendimiento en la escritura							
Instrumento utilizado: PRO 1							
CATEGORÍA			MB	B	M	A	MA
PROCESOS	TAREAS	PC					
Procesos léxicos-ortográficos	Dictado de palabras	<u>Ortografía reglada y arbitraria.</u> No acentuó ninguna palabra acentuada. Uso incorrecto de la h, g y j, ll y y, b y v,	10				
	Dictado de pseudopalabras	<u>Solo por reglas:</u> errores más frecuentes en el uso de la b, v, j - g, h, ll-y, x-s.	60				
Procesos Sintácticos	Prueba de signos de puntuación	Omite comas, dos puntos, punto seguido.	80				
	Signos de interrogación y	Omite signos de interrogación y	1				

Prueba del rendimiento ortográfico

	exclamación	exclamación.		
Procesos Semánticos	Dictado de homófonos	“echo” por “hecho”, “iva” por “iba”, “aver” por “haber”, “hola” por “ola”. asta por hasta,	50	
<i>MB: muy bajo B: Bajo M: medio A: alto MA: muy alto</i>				

Los resultados obtenidos en el perfil de rendimiento de la escritura PRO1, se observa que el estudiante evidencia un rendimiento muy bajo en los procesos léxicos ortográficos y procesos sintácticos sin embargo en los procesos semánticos presenta un rendimiento medio.

Tabla 32

Perfil de rendimiento de la lectura – ECLE 2

CATEGORÍA		MB	B	M	A	MA
PROCESOS	TAREAS	ERRORES	PC			
Procesos Semánticos	Comprensión lectora y de vocabulario	Presento errores en 5 preguntas de un texto narrativo.	70			
	Vocabulario	Tuvo errores para reconocer el significado de palabras tales como: naufragio, divisaba, aterciopelada, provisiones, entre otros.	80			
	Comprensión lectora de textos	Presente errores en 5 preguntas de un texto expositivo.	85			
	Velocidad lectora con textos	Lectura silabeante	60			

PC: percentil MB: muy bajo B: bajo M: medio A: alto MA: muy alto

Prueba de evaluación de las competencias de comprensión lectora

Los resultados obtenidos en el perfil de rendimiento de la lectura ECLE 2, se observa que la estudiante evidencia un rendimiento promedio en los procesos semánticos de la lectura.

Luego de haber elaborado el perfil de funcionamiento de la estudiante (gráfica del análisis de los resultados por cada área evaluada), se planificó un plan de intervención que le ayude a mejorar las habilidades en las que presenta mayor dificultad: los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y los procesos léxicos ortográficos de la escritura.

6.2.5. Plan de intervención

Datos generales

Nombre y Apellido	: DACV
Edad	: 10 años
Grado de estudios	: quinto grado
Especialista	: Sandra Auccapure
Fecha de inicio	: 04 Octubre del 2016
Fecha de término	: 22 Diciembre del 2016
Frecuencia	: 2 veces por semana
Horario	: Martes y Jueves de 5 pm a 6 pm

Hipótesis general:

El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, y de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

Se presenta el plan de intervención y las 24 sesiones de intervención a desarrollar ver (*Anexo 2*).

6.2.8 Informe final de intervención

Datos generales

DCV 10 años, nació el 02 de enero del 2006. Actualmente ha culminado el 5° de primaria en una institución educativa privada.

Observaciones generales y de conducta

En los resultados obtenidos en la evaluación de aprendizajes, DACV evidenció problemas en el área de lectura y escritura específicamente en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y los procesos léxicos ortográficos de la escritura.

Al principio de la intervención la niña se mostró un poco preocupada e incluso nerviosa luego fue tomando confianza propiciando así una participación activa en el desarrollo de las sesiones de intervención. De igual forma tuvo un comportamiento adecuado aunque en algunas ocasiones se distraía con algún objeto que estaba a su alcance (borrador, color, lápiz, letras móviles) y mostraba cansancio puesto que presentaba mucha recarga de actividades académicas del colegio, la cual suele darle mensualmente tareas domiciliarias con ocho preguntas de los doce cursos que lleva.

Por otro lado la participación de la madre fue importante durante las sesiones de intervención, la señora se mostraba dispuesta en la realización de las sesiones de intervención motivando a su hija a estar siempre atenta.

El Plan de intervención enfatizó su trabajo en las áreas de lectura y escritura teniendo como objetivos intervenir los procesos léxicos de la lectura por la ruta visual y fonológica; así como el desarrollo de los procesos sintácticos, orientado a mejorar la lectura respetando los signos de puntuación; asimismo, en el área de escritura se trabajó los procesos léxicos ortográficos, teniendo en cuenta los componentes de la ortografía reglada, la ortografía arbitraria y la ortografía contextual.

El plan de intervención tuvo una duración de tres meses, inicio en octubre hasta diciembre del 2017, se desarrolló durante 24 sesiones con una frecuencia de dos veces por semana, los días martes y jueves de 5:00 pm a 6:00 pm.

A continuación se presenta una tabla con los resultados obtenidos en las sesiones de intervención, el cual se observa que el desarrollo del plan de intervención, tuvo como resultados: un nivel de logro en los indicadores establecidos en los procesos léxicos de la lectura; sin embargo, se observa que en los procesos sintácticos de la lectura y en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura aún se encuentran en un nivel de proceso.

Tabla 34

Resultados de la intervención – caso 2

Área	Procesos	Componente	Indicadores	Nivel de logro
------	----------	------------	-------------	----------------

Elaboración propia

				I	P	L
			Separar palabras en sílabas.			x
			Reconocer las sílabas en palabras.			x
			Escribir letras y sílabas omitidas.			x
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Sustituir letras y sílabas en palabras.			x
			Adicionar silabas y letras en palabras.			x
Lectura	Léxico	Ruta visual	Generar un vocabulario léxico visual de 30 palabras con la sílaba ga, go, gu, gue, gui.			x
			Generar un vocabulario léxico visual de 30 palabras con la sílaba ge, gi			x
			Generar un vocabulario léxico visual de 30 palabras con la sílaba ja, je, ji, jo, ju			x
			Generar un vocabulario léxico visual de 30 palabras con la sílaba ca, co, cu.			x
			Generar un vocabulario léxico visual de 30 palabras con la sílaba ce, ci.			x
			Generar un vocabulario léxico visual de 30 palabras con la sílaba b y v.		x	
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación.	Identificar los signos de puntuación en una lectura.			x
			Lee respetando los signos de puntuación de la lectura.		x	
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada	Memorizar reglas ortográficas del uso de la b.		x	
			Memorizar reglas ortográficas del uso de la v.		x	
			Memorizar reglas ortográficas del uso de la h.			x
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía arbitraria	Usar adecuadamente palabras que se escriben con b y v.		x	
			Usar adecuadamente palabras con c y z.		x	
			Usar adecuadamente de palabras con s y z.		x	
			Usar adecuadamente de palabras con ll e y.			x
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía contextual	Discriminar pares de palabras ge, gi con gue, gui de manera visual.			x
			Discriminar pares de palabras con c,s,z de manera visual.		x	

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN

Caso 1

La realización del presente estudio se organiza en base a los siguientes criterios: En primer lugar, se analiza las implicancias de los resultados de la evaluación y de la intervención. En segundo lugar, se contrasta con investigaciones similares de acuerdo a los hallazgos obtenidos. Finalmente, se plantean las limitaciones de la investigación.

Los resultados de la evaluación de aprendizaje en las áreas de lectura y escritura, muestran que el caso en estudio representado por un estudiante con problemas de aprendizaje de quinto grado de primaria de una institución educativa pública, presenta mayores dificultades en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y en los procesos léxico-ortográficos de la escritura. Estos resultados, son una muestra de que existe un grupo de estudiantes que se encuentran próximos a terminar el nivel primario y aún no han logrado desarrollar las habilidades básicas mínimas en lectura y escritura para su edad y grado escolar; por lo tanto, al no tener consolidada la lectura ni escritura, se les dificulta el aprendizaje de otras áreas curriculares de la educación primaria aminorando toda posibilidad

de éxito en los estudios, y aumentando inseguridad y desmotivación frente al aprendizaje. Si este grupo de estudiantes no realiza sesiones de intervención para superar las dificultades que presentan en lectura y escritura, tampoco estará listo para enfrentar la educación secundaria, ni la educación superior y mucho menos enfrentar la vida.

En cuanto a los resultados de la intervención, se observa que el plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura. La técnica utilizada en el plan de intervención es la técnica de instrucción directa donde el estudiante es guiado por la especialista en su aprendizaje y es ella quien verifica su comprensión, reprogramando la sesión de ser necesario hasta lograr desarrollar los indicadores planteados.

Estos resultados indican que sí es posible incrementar el dominio de los procesos en déficit de la lectura y de la escritura, en un estudiante que presenta dificultades de aprendizaje. Para desarrollar habilidades en la lectura, es necesario conocer qué tipo de actividades ayudan a desarrollar cada uno de sus procesos, tanto por la ruta visual como por la ruta fonológica; así mismo, identificar qué ruta se encuentra en déficit para poder estimularla. Para desarrollar habilidades en la escritura se trabajan actividades que ayudan a consolidar el uso de la ortografía reglada, la ortografía arbitraria y ortografía de reglas contextuales.

Los resultados que mostramos a continuación son similares a los obtenidos en este estudio de caso. Los resultados de la Evaluación PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) que se aplicó en 72 países donde el Perú ocupa el puesto 61 en habilidades lectoras, muestran que los alumnos no han desarrollado las competencias necesarias para su edad y grado escolar. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2015). Además, los resultados de las evaluaciones censales aplicadas el año

2015 muestran aproximadamente un 50% de alumnos se encuentra en proceso de aprendizaje en la lectura y escritura de acuerdo a las expectativas planteadas para su grado escolar. Minedu (2105)

Los resultados anteriormente descritos son una evidencia de que las estrategias utilizadas por los docentes en los últimos años, no están desarrollando en los estudiantes las habilidades básicas de lectura esperadas, por lo que se corre el riesgo del fracaso escolar en grados superiores. Por lo tanto, los directivos de los colegios y autoridades en el campo de la educación deberían de tomar medidas para mejorar esta situación y replantear estrategias que ayuden a los estudiantes a incrementar su nivel de dominio de los diferentes procesos en la escritura y lectura, que son habilidades básicas mínimas para el desarrollo de otras habilidades y de esta manera tener estudiantes exitosos en la escuela.

Los resultados también están relacionados con los principios de la inclusión educativa del sistema educativo peruano, que se encuentra rumbo al cambio de paradigma de superar la visión homogeneizadora de la educación. Minedu (2012). Los maestros todavía realizan prácticas docentes homogéneas, es decir, aplican las mismas estrategias metodológicas y las mismas evaluaciones a todos los estudiantes de una clase como si todos tuvieran el mismo nivel de intelectual, los mismos ritmos y estilos de aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad las escuelas presentan clases heterogéneas, donde la diversidad está presente en las aulas. Frente a esta realidad, la atención a la diversidad como principio fundamental de la inclusión, requiere apoyar de manera oportuna, no sólo a estudiantes que presenten alguna discapacidad física y mental, sino también a aquellos estudiantes que presenten alguna dificultad de aprendizaje y así brindar una educación de calidad, donde se aplique estrategias de diferenciación en el aula, trabajo colaborativo, y sobre todo estrategias de intervención que ayuden a desarrollar habilidades básicas en la lectura y la escritura, de manera gradual y sin saltar etapas. Para trabajar de manera diferenciada en el aula es

necesario informar sobre la realidad de éstos estudiantes a las autoridades de su centro educativo para que tengan conocimiento sobre la realidad educativa de su centro y a su vez informen a las autoridades del sector educativo de su distrito, con el fin de implementar capacitaciones a los docentes del nivel primario sobre la atención a la diversidad, y sobre estrategias metodológicas que desarrollen habilidades básicas de lectura y escritura a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Así mismo, monitorear programas piloto que apoyen la atención a la diversidad en el aula para que de esta manera se pueda identificar al grupo de estudiantes que no han logrado aún desarrollar habilidades básicas mediante una evaluación integral de aprendizaje, se elabore un perfil de aprendizaje y un programa individualizado que le ayude a incrementar el dominio de los procesos de lectura y escritura, donde el estudiante pueda avanzar en su aprendizaje de tal manera que se sienta motivado y concluya con éxito su etapa escolar, para luego continuar con la educación superior.

Por otro lado, se ve la necesidad de reformular las mallas curriculares de los institutos y universidades que se dedican a la formación docente y se puedan incluir temas de estudios sobre estrategias en educación diferenciada para la atención a la diversidad y estrategias metodológicas para la recuperación de los procesos de la lectura y escritura en estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

Actualmente, el Perú cuenta con leyes que amparan la educación de estudiantes que presentan alguna discapacidad, quienes tienen derecho a recibir una educación que los ayude a desarrollar sus habilidades en base a su propio ritmo de aprendizaje, incluso realizar adaptaciones curriculares y planes individualizados estando en el grupo de estudiantes inclusivos; sin embargo, el grupo de estudiantes que presentan alguna dificultad de aprendizaje, o estudiantes diagnosticados con TDA o TDAH, y fracasa en la escuela, no está considerado dentro del grupo de estudiantes inclusivos.

Las limitaciones de la investigación son: Primero, la falta de instrumentos de evaluación de aprendizaje elaborados a partir de nuestra realidad, esperamos en un futuro contar con instrumentos de evaluación que se ajusten a nuestra realidad. Segundo, la falta de personal especializado en problemas de aprendizaje impide atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje desde la evaluación, hasta la intervención. Finalmente, la carencia de leyes educativas que permitan que los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y que aún no han desarrollado habilidades básicas de lectura y escritura las puedan desarrollar y reciban una educación de calidad, donde cada estudiante desarrolle al máximo sus habilidades, de esta manera tendrán éxito en la escuela y por ende en la vida.

Caso 2

La realización del presente estudio se organiza en base a los siguientes criterios: En primer lugar se analiza las implicancias de los resultados de la evaluación y de la intervención. En segundo lugar se contrasta con investigaciones similares de acuerdo a los hallazgos obtenidos. Finalmente, se plantean las limitaciones de la investigación.

Luego del análisis obtenido en los resultados de la evaluación realizados a una estudiante de quinto grado de primaria de una Institución educativa privada, se evidencia dificultades en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y los procesos léxicos-ortográficos de la escritura; es decir, la estudiante no ha logrado el dominio de la ruta visual, ruta fonológica en la lectura; ni tampoco, la ortografía arbitraria, ortografía reglada y ortografía de reglas contextuales en la escritura.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, se menciona la idea de Romero y Lavigne (2005) el cual manifiesta que un problema en la lectura no implica básicamente en solo comprender significados de palabras que componen un texto sino más bien implica la reconstrucción del significado global del texto teniendo en cuenta su experiencia previa. De acuerdo a estos resultados se considera que esta problemática se ve reflejada en nuestro país pues muchas instituciones educativas creen que los estudiantes aprenden a leer en los primeros grados de educación primaria dejándolos de lado en los siguientes grados ocasionando que dichas instituciones educativas no dedican el tiempo necesario para el desarrollo de las competencias lectoras impidiendo se consoliden los procesos mentales requeridos en una lectura que les permita comprender.

Así mismo, estas dificultades se ven reflejadas en los resultados obtenidos en la evaluación PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), que es una prueba que se utiliza para medir sus competencias en Ciencia, Matemática y Comprensión

Lectora. La prueba se aplicó en nuestro país en setiembre de 2015 en donde participaron 281 colegios elegidos al azar de las 24 regiones y las dos provincias de régimen especial (Lima y Callao). El 71% de los colegios evaluados eran públicos y 29% privados. En total se evaluaron a 6,971 estudiantes de 15 años elegidos al azar, obteniendo como resultados en ciencias subió de 373 en el 2012 a 397 puntos en el 2015, es decir, obtuvo 24 puntos más, en matemática subió de 368 a 387, es decir 19 puntos más, subiendo al puesto 61 y en Comprensión lectora subió 14 puntos de 384 en el 2012 a 398 ubicándose en el puesto 63 destacándose como el quinto país que creció más es esta área. Lo cual, demuestra que aún se debe seguir trabajando más en estas áreas sobre todo enfatizar el trabajo en el desarrollo de las competencias lectoras.

Además, otra problemática mencionada en los resultados obtenidos hacen referencia a las dificultades en la escritura, es así que, considerando la idea de Romero y Lavigne (2005) sobre dificultades de la escritura, el manifiesta que dichas dificultades afecta a los procesos que implican la forma de escribir, donde el autor concluye que se necesita más de la lectura para la escritura. Esta idea muestra la importancia en centrarse más en el trabajo del área de la lectura puesto que, el entrenamiento en esta área facilitará la consolidación en las habilidades y competencia lectoras así como el desarrollo en la escritura. Por tanto, es importante potenciar al máximo las áreas de lectura y escritura desde los primeros grados; puesto que, en la actualidad se observan a estudiantes, que cursan los últimos grados de educación primaria, que no han logrado desarrollar sus habilidades y capacidades en las áreas de lectura y escritura es decir los estudiantes no se encuentran preparados para continuar una nueva etapa, que es la educación secundaria, lo cual indica que no serán capaces de superar procesos de gran nivel.

Por lo tanto, es importante que tanto las universidades como institutos pedagógicos incorporen a la currícula un enfoque más próximo que este centrados en el desarrollo del niño, es decir, el desarrollo de las competencias de la lectura y escritura durante los primeros grados de la educación primaria ya que esto facilitará que la formación

docente sea adecuada y oportuna para la erradicación de las dificultades en la lectura y escritura.

Teniendo en cuenta la realidad educativa y la experiencia docente se observa que muchas instituciones educativas no trabajan por competencias sino por contenido, es decir descuidan el aprendizaje por descubrimiento en el estudiante facilitándoles la información que ellos mismo deben ir descubriendo en su proceso de aprendizaje; es decir, pretender que el estudiante relacionen sus conocimientos con los nuevos conocimientos que se le quiere impartir; así como, atender las necesidades, interés y características de los estudiantes para alcanzar un nuevo aprendizaje utilizando los recursos y estrategias pertinentes para el logro óptimo del aprendizaje. Por lo tanto, se observa que muchos docentes todavía trabajan siguiendo el modelo tradicional generando una deficiencia en el logro de aprendizajes de sus estudiantes ya que estos no logran despertar el interés hacia un nuevo aprendizaje generando en los estudiantes cansancio, poca atención y aburrimiento en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, es necesario señalar que el docente realiza actividades de planificación de sesiones de clases, elaboración de materiales didácticos entre otros; recargando su actividad lo que influye en su desempeño como docente, asimismo, dichas actividades ocasionan que muchos docentes no logren desarrollar de forma óptima sus sesiones de clases llegando a realizar clases improvisadas repercutiendo en el aprendizaje del estudiante.

De igual forma, muchas instituciones educativas cuentan con estudiantes que presentan problemas en las áreas de lectura y escritura pero la carencia de información que

presentan los docentes para poder intervenir estas dificultades limita la labor docente sobre cómo actuar ante esta problemática. Es por ello, que muchos docentes ven en las aulas a estudiantes con dificultades en estas áreas pero solo se limitan a observar más no a proponer plan de mejora puesto que, no saben cómo intervenir o que estrategias tomar para brindar el apoyo requerido a los estudiantes.

Debido a esta problemática es necesario que se replantee la reforma educativa tomando en cuenta toda la problemática que afecta la educación en el Perú, ya que esto ayudará a superar muchas deficiencias que repercuten en el aprendizaje del estudiante.

No obstante, una de las limitaciones en este proceso de evaluación fueron los instrumentos que se utilizaron debido a que estos instrumentos no eran propios del país, es decir no se usaron instrumentos peruanos puesto que, no existen instrumentos diseñados, contruidos y validados en el Perú. Además, es importante motivar e incentivar la creación de instrumentos de evaluación de aprendizajes con la finalidad de adecuarse a la realidad sociocultural del estudiante.

En cuanto a los resultados de la intervención se observa que el plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y de los procesos léxicos – ortográficos de la escritura en una estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada. Lo cual significa que las actividades trabajadas por la estudiante facilitó e incrementó el dominio en dichos procesos.

Una de las técnicas que se trabajó en este plan de intervención fue la instrucción directa donde la especialista dirigía la actividad y estimulaba a la estudiante a continuar su actividad, luego la especialista verificará si la estudiante comprendió y logró

incrementar las habilidades propuestas, si es que no lo hizo se hace una retroalimentación con la finalidad de corregir o enseñar nuevamente sobre la actividad en la que tuvo dificultad. Esta técnica evidenció buenos resultados donde el estudiante alcanzó un nivel de logro esperado, incrementando así el nivel de dominio en las áreas en las que tenía dificultad.

Otra técnica que ayudó a superar estas dificultades fue la técnica del entrenamiento autoinstruccional donde la especialista enseña a la estudiante a seguir instrucciones autodirigidas con la finalidad de que la estudiante logre repetir instrucciones, describa la tarea a realizar, verbalice las formas de realizar la tarea, considere las consecuencias de cada forma, reflexione y evalúe sus resultados.

Así mismo, se debe reconocer que algunos docentes muestran deficiencia sobre qué tipo de técnicas utilizar para poder aplicar intervenciones a estudiantes con dificultades en su aprendizaje. Por ende las Instituciones educativas públicas deben facilitar y brindar a los docentes capacitaciones que ayuden a conocer nuevas estrategias para la intervención en problemas de aprendizaje en sus estudiantes.

De igual forma, se debe conocer que las dificultades en el aprendizaje no están ajenas a todo el Perú, es más muchos estudiantes que se encuentran en zonas urbanas tienen la facilidad de llevar programas de intervención para atender sus dificultades; sin embargo, existen estudiantes que viven en zonas rurales que no tienen las facilidades para poder atender sus dificultades de aprendizaje y esto es debido a muchos factores entre los cuales puede ser: los recursos económicos, acceso de especialista a zonas lejanas y concientización a los mismos pobladores de dichas zonas para acudir a centros especializados.

Por otra parte el sector educativo debe plantear una currícula que sea flexible para cada realidad educativa e implemente planes de mejora para que los docentes puedan adaptarlas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

Las conclusiones se realizan en base a las hipótesis de evaluación y la intervención según cada caso de estudio.

Caso 1

Evaluación

1. Existe un bajo nivel de dominio de los procesos, léxicos y sintácticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

2. No existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
3. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
4. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
5. No existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
6. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
7. No existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
8. No existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Intervención

1. El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, y de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
2. El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

3. El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxico-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
4. El estudiante deberá continuar con un nuevo proceso de intervención en las áreas de escritura y lectura.

Caso 2

Evaluación

1. Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.
2. No existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.
3. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.
4. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.
5. No existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la lectura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.
6. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos léxicos-ortográficos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.
7. No existe un bajo nivel de dominio en los procesos sintácticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.
8. No existe un bajo nivel de dominio en los procesos semánticos de la escritura, en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

Intervención

1. El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, y de los procesos léxicos-ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.
2. El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura, en una estudiante de quinto grado de primaria, de una institución educativa privada.
3. El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxico-ortográficos de la escritura en una estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.
4. El estudiante deberá continuar con un nuevo proceso de intervención en las áreas de escritura y lectura.

CAPÍTULO IX

RECOMENDACIONES

- Diseñar y construir nuevos modelos de evaluación de lectoescritura acordes a la realidad sociocultural que ayuda a identificar de forma más rápida y precisa los problemas de aprendizaje.
- Diseñar y construir nuevas estrategias de intervención que despierten mayor motivación en los estudiantes que presenten alguna dificultad en su aprendizaje, para lograr conseguir resultados más efectivos.
- Realizar investigaciones dirigidas a evaluar la capacidad de afronte de los docentes frente a los problemas de aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de diseñar planes de intervención acorde a la necesidad educativa del estudiante.

- Implementar en la actual malla curricular de formación docente cursos sobre problemas de aprendizaje con la finalidad de atender a estudiantes que presenten alguna dificultad de aprendizaje.
- Realizar investigaciones sobre las estrategias que utilizan los docentes para la enseñanza de la lectura y escritura y sus implicancias en el aprendizaje de los estudiantes.
- Diseñar planes de mejora que atiendan la recargada actividad que se le brinda al docente y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes.
- Investigar sobre las estrategias en la enseñanza de la lectura y escritura en estudiantes con dificultades de aprendizaje con la finalidad de incrementar su nivel de logro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R.(1989), *Métodos de Investigación educativa: Guía Práctica*. Barcelona: CEAC
- Bravo, L. (1993). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Chile: Colección El Sembrador.
- Castejón, J. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*.
San Vicente: Club Universitario.
- Cuetos, F (2013). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Cuetos, F (2002). *Psicología de la escritura*. Barcelona: Cisspraxis.
- Cuetos, F (2012). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Cuetos, V; Ramos, J & Ruano, E. (2004). *Evaluación de los procesos de la escritura*.
Madrid: TEA
- Cuetos, F; Rodríguez, V; Ruano, E. & Arribas, (2007). *Batería de los procesos lectores*.
Revisada. Madrid. TEA.
- Defior, S; Serrano F; Gutierrez, N. (2015). *Dificultades específicas del aprendizaje*. Madrid:
Síntesis.
- Fiuza, M. & Fernández, M. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*.
Manual didáctico. Madrid: Pirámide.
- García, J (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS

- García, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- Galve, J; Martínez, R; Trallero, M; Dioses, A;(2010). *Prueba del Rendimiento Ortográfico*. Madrid: CEPE.
- Galve J; Ramos, J; Dioses, A; Abregú F; Alcántara M. (2010). *Prueba de evaluación de las competencias de comprensión lectora*. ECLE. Madrid: EOS.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Jiménez, J. (2012). *Dislexia en español Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Madrid: Pirámide.
- Kirk, S. (1977). Specific Learning Disabilities. *Journal of clinical child psychology*, Winter 1977, pp. 23-26.
- Ministerio de Educación (2016). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva. Balance y Perspectivas*. Lima: MINEDU.
- Miranda, A., Fortes, C. & Dolores, M. (2000). *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas: Un enfoque evolutivo*. España: Aljibe
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. & Soriano, M. (2003). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. & Soriano, M. (2011). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Rigo, E. (2012). *Las Dificultades del aprendizaje escolar*. Barcelona: Lexus

Ortiz, M. (2009). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

OCDE (2016). Pisa 2015. *Resultados clave: Pisa*

Romero, J & Lavigne, R (2005). *Dificultades de aprendizaje: Unificación de Criterios. Diagnóstico*. Junta de Andalucía. TECNOGRAPHIC.

Tomlinson, C;& McTighe J. (2006). *Integrating differentiating instruction*. Alexandria: ASCD

Vallés, A. (1999). *Programa para mejorar la velocidad y fluidez lectora*. Valencia: PROMOLIBRO.

Vidal, J., & Manjón, D. (2000). *Dificultades del Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: EOS.

Villa, J., & Gutierrez, F. (2013). *Manual basico de dificultades de aprendizaje..* Madrid: SANZ Y TORRES.

ANEXO 1

Tabla 25

Plan de intervención – caso 1

Área	Proceso	Componente	Indicador
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	✓ Separar palabras en sílabas.
			✓ Reconocer las sílabas en palabras.
Lectura	Léxico	Ruta visual	✓ Escribir letras y sílabas omitidas.
			✓ Reemplazar las letras y sílabas en palabras
Lectura	Léxico	Ruta visual	✓ Agregar sílabas en palabras.
			✓ Generar un vocabulario léxico visual de 20 palabras con ga, go, gu.
Lectura	Léxico	Ruta visual	✓ Generar un vocabulario léxico visual de 20 palabras con gue, gui.
			✓ Generar un vocabulario léxico visual de 20 palabras con ge, gi.
Lectura	Léxico	Ruta visual	✓ Generar un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la letra b
			✓ Generar un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la letra v
Lectura	Léxico	Ruta visual	✓ Generar un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la letra h.
			✓ Generar un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la ll
Lectura	Léxico	Ruta visual	✓ Genera un vocabulario léxico visual de 20 palabras con la ñ
			✓ Genera un vocabulario léxico de 20 palabras con br-dr
Lectura	Léxico	Ruta visual	✓ Genera un vocabulario léxico de 20 palabras con gr.
			✓ Identificar los signos de puntuación en una lectura.
Lectura	Léxico	Ruta visual	✓ Leer respetando los signos de puntuación de la lectura.
			✓ Discriminar pares de palabras de los fonemas ñ y ll.
Escritura	Léxico-ortográfico	Ortografía fonética	✓ Discriminar palabras trabadas con bra, bre, bri, bro,bru, y dra, dre, dri, dro ,dru.
			✓ Discriminar pares de palabras ge, gi con gue, gui de manera visual.
Escritura	Léxico-ortográfico	Reglas contextuales	✓ Discriminar pares de palabras con ge,gi, gue, gui de manera auditiva.
			✓ Adquirir las representaciones léxicas de las palabras.
Escritura	Léxico-ortográfico	Ortografía reglada	✓ Memorizar reglas ortográficas del uso de la v y b.
			✓ Memorizar reglas ortográficas del uso de h
Escritura	Léxico-ortográfico	Ortografía arbitraria	✓ Memorizar reglas ortográficas del uso de la g y j
			✓ Identificar palabras que se escriben con b o v.
Escritura	Léxico-ortográfico	Ortografía arbitraria	✓ Identificar las palabras que se escriben con h.

Elaboración propia

6.2.6. Proceso de intervención

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **1**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 1

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxicos	Ruta fonológica	Se le pide que sombree los círculos de acuerdo al número de sílabas que contiene cada palabra.	Letras móviles chapitas Ficha de trabajo	
			Elige 3 palabras de la lectura para separar las palabras en sílabas y las sílabas en letras.		
			Completa una tabla con palabras que contengan la ga, go y gu .		
			Escribe palabras con omitiendo sílabas y letras.		
			Reemplaza sílabas y letras en palabras mostradas. Agrega sílabas y letras en palabras.		
Lectura	Léxicos	Ruta	Se presenta al niño letras móviles representando la ga, go, gu .		
		Visual	Se muestra al niño tarjetas léxicas con palabras que contengan la ga, go, y gu.		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Se presenta al niño una lectura: Se le pide al que resalte los signos de puntuación. (punto seguido, punto aparte, punto y coma, coma, dos puntos) Se le invita a leer la lectura, respetando los signos de puntuación.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **2**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 2

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxicos	Ruta fonológica	<p>Elige 3 palabras de la lectura para separar las palabras en sílabas y las sílabas en letras.</p> <p>Se le pide que sombree los círculos de acuerdo al número de sílabas que contiene cada palabra.</p> <p>Completa una tabla con palabras que contengan la gue, gui, güe, güi.</p> <p>Escribe palabras con omitiendo sílabas y letras.</p> <p>Reemplaza sílabas y letras en palabras mostradas.</p> <p>Agrega sílabas y letras en palabras.</p>	<p>Letras móviles</p> <p>Ficha de trabajo</p>	
Lectura	Léxicos	Ruta Visual	<p>Se presenta al niño letras móviles representando la gue, gui, güe, güi.</p> <p>Se muestra al niño tarjetas léxicas con palabras que contengan la gue, gui, güe, güi.</p>		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	<p>Se presenta al niño la ficha de trabajo con una lectura.</p> <p>Se le pide al que resalte los signos de puntuación.</p> <p>Se le invita a leer la lectura, respetando los signos de puntuación.</p>		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **3**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 3

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxicos	Ruta fonológica	<p>Elige 3 palabras de la lectura para separar las palabras en sílabas y las sílabas en letras.</p> <p>Se le pide que sombree los círculos de acuerdo al número de sílabas que contiene cada palabra.</p> <p>Completa una tabla con palabras que contengan la ge, gi.</p> <p>Escribe palabras omitiendo sílabas y letras.</p> <p>Reemplaza sílabas y letras en palabras mostradas.</p> <p>Agrega sílabas y letras en palabras.</p>	<p>Letras móviles</p> <p>Ficha de trabajo</p>	
Lectura	Léxicos	Ruta visual	<p>Se presenta al niño letras móviles representando la ge gi</p> <p>Se muestra al niño tarjetas léxicas con palabras que contengan la ge, gi</p>		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	<p>Se le entrega la Ficha de trabajo y se le pide que resalte los signos de puntuación.</p> <p>Se le invita a leer la lectura, en voz alta respetando los signos de puntuación.</p>		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **4**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 4

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxicos	Ruta fonológica	Utiliza las letras móviles para formar las palabras mostradas en la ficha de trabajo.	Letras móviles	
			Se le pide que lea las palabras formadas. Utiliza una tapita de gaseosa para representar cada sílaba de las palabras mostradas. Lee las palabras omitiendo sílabas y letras diferentes, con utilizando las letras móviles. Reemplaza sílabas y letras en palabras formadas utilizando las letras móviles. Lee las palabras formadas agregando sílabas y letras con las letras móviles.	Ficha de trabajo	
Escritura	Léxico ortográficos	Reglas contextuales	Se presenta tarjetas con palabras separadas en sílabas, las cuales debe unir las y formar la palabra que representa la imagen mostrada. Señalan las figuras que representan palabras con ge, gue o gi, gui.		
Lectura	Sintácticos	Signos de Puntuación	Identifica los signos de puntuación. Lee respetando los signos de puntuación.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **5**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 5

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxicos- ortográficos	Reglas contextuales	<p>Se presenta la ficha de trabajo.</p> <p>Identifica las palabras que escucha encerrándolas en un círculo.</p> <p>Identifica la figura que corresponde a la palabra escuchada y escribe el nombre.</p> <p>Recorta y pega las figuras en la tabla discriminando el sonido. Gue, ge, o gui , gi</p> <p>Lee las palabras escritas.</p>	Ficha de trabajo	
Lectura	Sintácticos	Signos de Puntuación	<p>Identifica los signos de puntuación en la lectura presentada.</p> <p>Lee respetando los signos de puntuación y con entonación adecuada.</p>		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **6**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 6

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
			Utiliza las letras móviles para formar las sílabas trabadas dr – br más una vocal	Letras móviles	
Lectura	Léxicos	Ruta fonológica	Se le pide que lea las palabras formadas. Lee las palabras formadas agregando sílabas y letras con las letras móviles a br y dr.	Ficha de trabajo	
Lectura	Léxicos	Ruta visual	Se presenta tarjetas léxicas con palabras que tienen sílabas trabadas como: bra, bre, bri, bro , bru, dra, dre, dri, dro , dru		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Identifica los signos de puntuación. Lee respetando los signos de puntuación.		
Escritura	Léxico – ortográfico	Ortografía Fonética	Completa con dr o br según corresponda.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **7**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 7

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxicos	Ruta fonológica	Utiliza letras móviles. Para formar gr y formar gra, gre, gri, gro, gru. Identifica las palabras con gr. En la ficha de trabajo. Realiza ejercicios de adición sustitución y omisión con las letras móviles.	Letras móviles Ficha de trabajo	
Lectura	Léxicos	Ruta visual	Se presenta tarjetas léxicas con palabras que contiene gr.		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Identifica los signos de puntuación en la historia La grúa gruñona y el payaso de los globos mágicos Lee respetando los signos de puntuación y expresa con entonación adecuada.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **8**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 8

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxicos	Ruta fonológica	Sombrea de acuerdo al número de sílabas que presenta la palabra. Utiliza una tapita de gaseosa para representar cada sílaba de las palabras mostradas.	Letras móviles Ficha de trabajo	
Lectura	Léxicos	Ruta visual	Lee las palabras omitiendo sílabas y letras diferentes, con utilizando las letras móviles. Reemplaza sílabas y letras en palabras formadas utilizando las letras móviles. Lee las palabras formadas agregando sílabas y letras con las letras móviles. Se presenta tarjetas léxicas con palabras que contienen ja, je, ji, jo, ju		
Lectura	Sintácticos	Signos de Puntuación	Identifica los signos de puntuación en la historia Jaime y Juana Lee respetando los signos de puntuación y expresa con entonación adecuada.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **9**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 9

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxicos	Ruta fonológica	<p>Sombrea de acuerdo al número de sílabas que presenta la palabra.</p> <p>Lee las palabras omitiendo sílabas y letras diferentes, con utilizando las letras móviles.</p> <p>Reemplaza sílabas y letras en palabras formadas utilizando las letras móviles.</p> <p>Lee las palabras formadas agregando sílabas y letras con las letras móviles.</p> <p>Completa la ficha de trabajo donde realiza segmentación silábica, omisiones, sustituciones y adiciones</p>	<p>Letras móviles</p> <p>Ficha de trabajo</p>	
Lectura	Léxico	Ruta visual	<p>Se presenta tarjetas léxicas con palabras que contienen lla, lle, lli, llo ,llu</p>		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	<p>Identifica los signos de puntuación en la historia “La letra ll”</p> <p>Lee respetando los signos de puntuación y expresa con entonación adecuada.</p>		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **10**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 10

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxicos	Ruta fonológica	Sombrea de acuerdo al número de sílabas que presenta la palabra.	Letras móviles Ficha de trabajo	
			Lee las palabras omitiendo sílabas y letras diferentes, con utilizando las letras móviles.		
			Reemplaza sílabas y letras en palabras formadas utilizando las letras móviles.		
Lectura	Léxicos	Ruta visual	Lee las palabras formadas agregando sílabas y letras con las letras móviles.		
			Completa la ficha de trabajo donde realiza segmentación silábica, omisiones, sustituciones y adiciones		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Identifica los signos de puntuación en la historia "Las gemelas n y ñ"		
			Lee respetando los signos de puntuación y expresa con entonación adecuada.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **11**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 11

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxicos	Ruta fonológica	Forman palabras que contengan la letra ñ, y ll y realizan omisiones, sustituciones, adiciones.	Letras móviles	
				Ficha de trabajo	
Escritura	Léxicos-ortográficos	Ortografía Fonética	Se presenta tarjetas léxicas con palabras separadas en sílabas. Selecciona las sílabas adecuadas que forman palabra del dibujo mostrado visual ñ ll		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **12**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 12

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía	Se presenta la ficha de trabajo.	Letras móviles	
		Fonética	Identifica la palabra pronunciada con su representación léxica encerrando en un círculo. Identifica la pseudopalabras pronunciada con su representación léxica encerrando en un círculo. Escucha y encierra en un círculo la figura que corresponde. Recorta las figuras que contienen ñ o ll y las ubica en el lugar que corresponde. Lee en voz alta y elige la palabra que corresponde a la figura.		
			Se presenta tarjetas léxicas con palabras separadas en sílabas con la ñ y la ll y escoge la sílaba que corresponde.		
			Discriminación auditiva ñ y ll		

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **13**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 13

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía reglada	Observa las tarjetas léxicas	Método de instrucción directa	
			Encuentra una característica en común.		
			Deduce la regla ortográfica.		
			Se presenta la ficha de trabajo.		
			Une las sílabas y forma palabras		
		Ficheros cacográficos	Observa y encuentra las características comunes en el primer grupo de palabras presentadas.	Ficha de trabajo	
			Deduce la regla ortográfica.		
			“Se escribe con g las palabras que terminan en ger, gir, giar”		
			Exepciones: mujer- tejer		
			Observa y encuentra las características comunes en el segundo grupo de palabras presentadas.		
Ficheros cacográficos	Deduce la regla ortográfica.	Ficha de trabajo			
	“Se escribe con g las palabras que comienzan en geo, gen, y ges”				
	Observa y encuentra las características comunes en el tercer grupo de palabras presentadas.				
	Deduce la regla ortográfica.				
	“Se escribe con g las palabras que terminan en gio”				
Ficheros cacográficos	Completa las fichas cacográficas y las clasifica de acuerdo a las reglas de ortografía.	Ficha de trabajo			

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **14**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 14

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía reglada	Observa las tarjetas léxicas	Ficheros cacográficos	
			Encuentra una característica en común.		
			Deduce la regla ortográfica del uso de la j.		
			Se presenta la ficha de trabajo.	Ficha de trabajo	
			Une las sílabas y forma palabras		
			Observa y encuentra las características comunes en el primer grupo de palabras presentadas.		
			Deduce la regla ortográfica.		
			Se escribe con j las palabras que comienzan o terminan en aje eje”		
			Observa y encuentra las características comunes en el segundo grupo de palabras presentadas.		
			Deduce la regla ortográfica.		
			“Se escribe con j las palabras que contienen “jear”		
			Completa las fichas cacográficas y las clasifica de acuerdo a las reglas de ortografía.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **15**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 15

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones	
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía reglada	Observa las tarjetas léxicas del uso de la g y de la j.	Ficheros cacográficos		
			Completa las fichas cacográficas de la g y de la j.			
				Observa las características comunes de las palabras presentadas y deduce las reglas ortográficas de la g y j	Ficha de trabajo	
				Elabora un cuadro comparativo entre las reglas de la g y de la j	Plumones de pizarra	
				Encierra en un círculo las palabras que contienen g y j .		
				Elabora un organizador gráfico con las reglas de la g y coloca ejemplos.		
				Elabora un organizador gráfico con las reglas de la j y coloca ejemplos.		
				Completa con g y j las palabras presentadas según corresponda.		
				Escribe las oraciones completando con g y j según corresponda.		
		Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Se presenta la ficha de trabajo donde deberá leer en voz alta la lectura “El Diamante Desaparecido”	

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **16**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 16

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía reglada	Observa las tarjetas léxicas del uso de la g y de la j.	Ficheros cacográficos	
			Completa las fichas cacográficas de la g y de la j.		
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía reglada	Observa las características comunes de las palabras presentadas y deduce las reglas ortográficas de la g y j	Ficha de trabajo	
			Elabora un cuadro comparativo entre las reglas de la g y de la j	Plumones de pizarra	
			Encierra en un círculo las palabras que contienen g y j .		
			Elabora un organizador gráfico con las reglas de la g y coloca ejemplos.		
			Elabora un organizador gráfico con las reglas de la j y coloca ejemplos.		
			Completa con g y j las palabras presentadas según corresponda.		
			Escribe las oraciones completando con g y j según corresponda.		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Se presenta la ficha de trabajo donde deberá leer en voz alta la lectura “Jaimito y el gato Gaspar”		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **17**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 17

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	léxico	Ruta fonológica	Sombrea de acuerdo al número de sílabas que presenta la palabra.	Ficheros cacográficos Ficha de trabajo Plumones de pizarra	
			Lee las palabras omitiendo sílabas y letras diferentes, con utilizando las letras móviles.		
			Reemplaza sílabas y letras en palabras formadas utilizando las letras móviles.		
			Lee las palabras formadas agregando sílabas y letras con las letras móviles. Completa la ficha de trabajo donde realiza segmentación silábica, omisiones, .		
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se presenta tarjetas léxicas con palabras que contienen ba,be, bi, bo ,bu. Encierra en un círculo las palabras de la lectura que contengan b.		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Identifica los signos de puntuación. Lee en voz alta con entonación adecuada y respetando los signos de puntuación.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **18**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 18

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	léxico	Ruta fonológica	Sombrea de acuerdo al número de sílabas que presenta la palabra.	Ficheros cacográficos	
			Lee las palabras omitiendo sílabas y letras diferentes, con utilizando las letras móviles.		
			Reemplaza sílabas y letras en palabras formadas utilizando las letras móviles.		
			Lee las palabras formadas agregando sílabas y letras con las letras móviles.		
Lectura	Léxico	Ruta visual	Completa la ficha de trabajo donde realiza segmentación silábica, omisiones, .	Plumones de pizarra	
			Se presenta tarjetas léxicas con palabras que contienen va,ve,vi,vo,vu.		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Encierra en un círculo las palabras de la lectura que contengan v.		
			Identifica los signos de puntuación.		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Lee en voz alta con entonación adecuada y respetando los signos de puntuación.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **19**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 19

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía arbitraria	Observa y lee las tarjetas léxicas de v.	Ficheros cacográficos	
			Observa y lee las tarjetas léxicas de b.		
			Completa las fichas cacográficas con v o b según corresponda.		
			Completa las palabras con la letra que corresponde. V o b		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Identifica los signos de puntuación.		
			Lee en voz alta con la debida entonación y haciendo las respetando los signos de puntuación.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **20**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 20

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones	
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía reglada	Observa las tarjetas léxicas	Ficheros cacográficos		
			Encuentra una característica en común.			
			Deduce la regla ortográfica.			
			Se presenta la ficha de trabajo.			
			Une las sílabas y forma palabras			Ficha de trabajo
			Observa y encuentra las características comunes en el primer grupo de palabras presentadas.			
			Deduce la regla ortográfica.			
			“Se escribe con b las palabras que comienzan en bu, bur, bus”			
			Observa y encuentra las características comunes en el segundo grupo de palabras presentadas.			
			Deduce la regla ortográfica.			
“Se escribe con b las palabras que terminan en aba”						
Observa y encuentra las características comunes en el tercer grupo de palabras presentadas.						
Deduce la regla ortográfica.						
“Se escribe con b las palabras que contienen en bio”						
			Completa las fichas cacográficas y las clasifica de acuerdo a las reglas de ortografía.			

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **21**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 21

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía reglada	Observa las tarjetas léxicas	Ficheros cacográficos	
			Encuentra una característica en común.		
			Deduce la regla ortográfica.	Ficha de trabajo	
			Se presenta la ficha de trabajo.		
			Une las sílabas y forma palabras		
			Observa y encuentra las características comunes en el primer grupo de palabras presentadas.		
			Deduce la regla ortográfica.		
			“Se escribe con v las palabras que comienzan en eve, evi,evo avo, evi,”		
			Observa y encuentra las características comunes en el segundo grupo de palabras presentadas.		
			Deduce la regla ortográfica.		
“Se escribe con v las palabras que comienzan en vice” ejemplo vicepresidente, vicerrector					
Observa y encuentra las características comunes en el tercer grupo de palabras presentadas.					
Deduce la regla ortográfica.					
“todas las formas verbales de hervir, servir y vivir					
Completa las fichas cacográficas y las clasifica de acuerdo a las reglas de ortografía. De la v y ls b					

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **22**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 22

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía reglada	Observa las tarjetas léxicas del uso de la v y de la b.	Ficheros cacográficos	
			Completa las fichas cacográficas de la v y de la b.		
Escritura	Léxicos- ortográficos	Ortografía reglada	Observa las características comunes de las palabras presentadas y recuerda las reglas ortográficas de la v y b	Ficha de trabajo	
			Elabora un cuadro comparativo entre las reglas de la g y de la j	Plumones de pizarra	
			Encierra en un círculo las palabras que contienen b y v .		
			Elabora un organizador gráfico con las reglas de la b y coloca ejemplos.		
			Elabora un organizador gráfico con las reglas de la v y coloca ejemplos.		
			Completa con b y v las palabras presentadas según corresponda.		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Escribe las oraciones completando las palabras incompletas con v y b según corresponda.		
			Se presenta la ficha de trabajo donde deberá leer en voz alta la lectura “La B y la V”		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **23**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 23

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
			Observa tarjetas léxicas con palabras que contiene h		
			Encierra en un círculo las palabras de la lectura que contengan h.	Ficheros cacográficos	
Lectura	Léxico	Ruta visual	Completa los ficheros cacográficos con la letra que corresponda.	Ficha de trabajo	
Lectura		Ruta fonológica	Se presenta la ficha de trabajo y subraya las palabras con h	Plumones de pizarra	
	Léxico		Utiliza letras móviles para omitir, adicionar, sustituir letras y sílabas en tres palabras.		
Lectura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada	Observa las fichas cacográficas y las lee en voz alta. Completa las fichas cacográficas. Deduce la regla ortográfica a partir de las fichas cacográficas. Las palabras delante de hua, hue, hui. Huevo, huaico, Huancayo Las palabras delante de ia – ie se escriben con h. Se escribe con h las palabras que empiezan por hum		
			Humo, humildad, humillación		
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	Identifica los signos de puntuación. Lee en voz alta con entonación adecuada y respetando los signos de puntuación. La lectura de la h		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: ACHS

Especialista: Zenobia Leiva

Sesión: **24**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 24

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta visual	<p>Observa tarjetas léxicas con palabras que contiene h</p> <p>Se presenta la ficha de trabajo y subraya las palabras con h</p>	<p>Ficheros cacográficos</p> <p>Ficha de trabajo</p>	
Lectura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada	<p>Realiza un organizador gráfico con las tres reglas de la h aprendidas.</p> <p>Organiza las palabras subrayadas en la lectura por reglas de ortografía aprendidas.</p> <p>Observar las palabras, y las organizarlas por similitud e indica cuál es la similitud.</p> <p>Infiere y recuerda la regla de la h</p> <p>Confirmar la regla.</p> <p>Escribe ejemplos.</p> <p>Resuelve un crucigrama.</p>	<p>Plumones de pizarra</p>	
Lectura	Sintácticos	Signos de puntuación	<p>Lee en voz alta una lectura de Horacio el payaso con la debida entonación y respetando los signos de puntuación</p>		

Elaboración propia

ANEXO 2

Tabla 33

Plan de intervención- caso 2

Área	Procesos	Componente	Indicador
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	<ul style="list-style-type: none"> - Separar palabras en sílabas. - Reconocer las sílabas en palabras - Escribir letras y sílabas omitidas. - Reemplazar las letras por otras letras en una palabra. - Reemplazar las sílabas por otras sílabas en una palabra. - Adicionar sílabas en palabras. sílabas
Lectura	Léxico	Ruta visual	<ul style="list-style-type: none"> - Generar un vocabulario léxico visual de 30 palabras con la sílaba ga, go, gu, gue, gui - Generar un vocabulario léxico visual de 30 palabras con la sílaba ja, je, ji, jo, ju. - Generar un vocabulario léxico visual de 30 palabras con la sílaba ge, gi. - Generar un vocabulario léxico visual de 30 palabras con la sílaba ca, co, cu.
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los signos de puntuación en una lectura - Leer respetando los signos de puntuación de la lectura.
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir las representaciones léxicas de las palabras. - Memorizar reglas ortográficas del uso de la c. - Memorizar reglas ortográficas del uso de s. - Memorizar reglas ortográficas del uso de h.
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía arbitraria	<ul style="list-style-type: none"> - Usar adecuadamente palabras que se escriben con b y v. - Usar adecuadamente palabras con c , s, z - Usar adecuadamente palabras con ll e y.
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía contextual	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares de palabras ge, gi con gue, gui de manera visual. - Discriminar pares de palabras con c,s,z de manera visual.

Elaboración propia

6.2.7 Proceso de intervención

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **1**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 1

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, la niña deberá leerla en voz alta, se le invita a la niña a repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) para luego nuevamente realizar la lectura respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo Letras móviles	Se evidenció cierta dificultad en la niña para leer respetando signos de puntuación.
		Ruta visual	Se solicita a la niña que subraye en la lectura las palabras que contengan las sílabas <i>ga</i> , <i>go</i> , <i>gu</i> , luego se le presentará letras móviles donde la niña deberá formar las palabras subrayadas.		
	Léxico	Ruta fonológica	Seguidamente utilizando las letras móviles se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas, en letras asimismo se trabaja que realice la sustitución, omisión y adición de sílabas. Luego se le entrega una ficha donde la niña deberá nombrar las imágenes y segmentar las palabras en sílabas y luego en letras. Se entrega una ficha de actividades a la niña donde deberá realizar la omisión, sustitución y adición de sílabas de palabras presentadas en un cuadro. Finalmente se le entrega a la niña una ficha en donde deberá escribir 5 palabras que contengan las sílabas <i>ga</i> , <i>go</i> , <i>gu</i> .		

Elaboración propia

Datos generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **2**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 2

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, la niña deberá leerla en voz alta, se le invita a la niña a repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) para luego nuevamente realizar la lectura respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo Letras móviles	
		Ruta visual	Se solicita a la niña que subraye de la lectura anterior las palabras que contengan las sílabas <i>ge</i> , <i>gi</i> , luego se le presenta letras móviles donde la niña deberá formar las palabras subrayadas.		
		Léxico	Ruta fonológica	Seguidamente utilizando las letras móviles se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas y en letras asimismo se trabaja con la niña de forma concreta (con letras móviles) la sustitución, omisión y adición de sílabas. Luego se le entrega una ficha donde la niña deberá nombrar las imágenes y segmentar las palabras en sílabas y luego en letras. Se entrega una ficha de actividades a la niña donde deberá repasa las palabras escritas con <i>ge</i> , <i>gi</i> y reescribir la oración en el recuadro. Se le entrega a la niña una ficha donde la niña deberá de ordenar las sílabas para formar las palabras que contengan la sílaba <i>ge</i> o <i>gi</i> . Finalmente se le tomará a la niña un dictado de 10 palabras que contengan la sílaba <i>ge</i> o <i>gi</i> .	

Elaboración propia

Datos generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **3**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 3

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, la niña deberá leerla en voz alta, se le invita a la niña a repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) para luego nuevamente realizar la lectura respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo	Tuvo cierta dificultad para nombrar las imágenes.
		Ruta fonológica	Se le presenta a la niña una ficha de actividad con imágenes donde deberá nombrar cada imagen y luego se solicita segmentar cada palabra en sílabas. Luego se le muestra a la estudiante una ficha informativa sobre el uso correcto de la gue, gui, güe, güi. Se entrega a la niña una ficha de pupiletras, donde la niña deberá de buscar palabras que tengan las sílabas gue, gui, güe, güi. Seguidamente se entrega a la niña una ficha de actividad donde la niña deberá completar la palabra utilizando las sílabas gue, gui, güe, güi y luego deberá escribirlas nuevamente. Finalmente se le presenta a la niña una ficha con imágenes donde la niña deberá de escribir las sílabas gue, gui, güe, güi que suenen según corresponde en cada imagen.		

Elaboración propia

Datos generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: 4

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 4

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, la niña deberá leerla en voz alta, se le invita a la niña a repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) para luego nuevamente realizar la lectura respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo	Confunde la ge por la je y la gi por la ji
		Léxico	Ruta fonológica	<p>Se le presenta a la niña una ficha de actividades con imágenes donde la niña deberá nombrar cada imagen utilizando las sílabas <i>ja, je, ji, jo, ju</i>.</p> <p>Se le presenta a la niña una ficha de actividad con imagen donde la niña deberá escribir la sílaba que suene en cada imagen.</p> <p>Luego se le presenta a la niña una ficha de actividad donde la niña deberá ordenar las sílabas para formar palabras</p> <p>Seguidamente se le presenta a la niña una ficha con actividad, donde deberá completar las palabras con las sílabas <i>ja, je, ji, jo, ju</i>.</p> <p>Finalmente se realizará a la niña un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.</p>	

Elaboración propia

Datos generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: 5

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 5

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, la niña deberá leerla en voz alta, se le invita a la niña a repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) para luego nuevamente realizar la lectura respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo	Confundió algunas palabras con gi por ji, ge por je.
		Ruta visual	De la lectura anterior se solicita a la niña a subrayar las palabras que tenga <i>je, ji, ge, gi</i> .		
	Léxico	Ruta fonológica	Luego la niña con las letras móviles deberá formar las palabras y realizar la segmentación, omisión, sustitución y adición de sílabas y letras.		
			Seguidamente se le presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá escribir los nombres de las imágenes, luego sepáralas en sílabas y en letras. Asimismo se le presenta una ficha de trabajo donde la niña deberá ordenar las sílabas para formar palabras y luego en un cuadro deberá completar realizando omisiones, sustituciones, adiciones según se le indique. Finalmente se realizará un dictado de 15 palabras para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **6**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 6

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se presenta a la niña una lectura, de la lectura leída se solicita a la niña a subrayar las palabras con ge, gi, je, ji. Deberá escribirlas en un recuadro clasificando cada palabra con la sílaba correspondiente.	Fichas de trabajo	
			Seguidamente se brindara a la niña letras móviles para que forme las palabras subrayadas.	Letras móviles	
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía de reglas contextuales.	Se presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá encerrar la palabra correctamente escrita según corresponda a la imagen mostrada.		
			Se presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá escribir el nombre de cada imagen utilizando las sílabas je, ji, ge, gi.		
			Luego se le entrega a la niña un pupiletra donde la niña deberá buscar palabras que contenga las sílabas ge, gi, je, ji.		
			Finalmente se realizará un dictado de palabras para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: 7

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 7

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, la niña deberá leerla en voz alta, se le invita a la niña a repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) para luego nuevamente realizar la lectura respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo Letras móviles	
		Ruta visual	De la lectura anterior se le pide a la niña subrayar las palabras que contengan la sílaba ca, co, cu, luego deberá escribirlas en el recuadro y formar las palabras subrayadas con letras móviles.		
	Léxico		Luego las de las palabras subrayadas deberán realizar la omisión, sustitución y adición de sílabas utilizando letras móviles.		
		Ruta fonológica	Seguidamente se le presenta una ficha de trabajo donde la niña deberá escribir el nombre de las siguientes imágenes, luego deberá separarlas en sílabas y en letras. Se le presenta una ficha de trabajo donde la niña deberá unir las sílabas para formar la palabra luego escríbela en el recuadro.		
			Realiza la adición, sustitución y omisión de sílabas de palabras.		
			Finalmente se le tomará a la niña un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **8**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 8

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura		Ruta visual	Se presenta a la niña una lectura, de la lectura leída se solicita a la niña a subrayar las palabras con que,qui. La niña deberá escribir las palabras subrayadas en un recuadro clasificando cada palabra con la sílaba correspondiente.	Fichas de trabajo Letras móviles	
	Léxico		Seguidamente se brindara a la niña letras móviles para que forme las palabras subrayadas anteriormente, Luego con letras móviles trabajara la omisión, sustitución y adición de sílabas.		
		Ruta fonológica	Se presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá escribir el nombre de las imágenes, luego segmentar las palabras en sílabas y luego en letras. Luego se presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá ordenar las sílabas para formar las palabras. Seguidamente la niña deberá completar las palabras utilizando las sílabas que, qui. Finalmente se realizará un dictado de palabras para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: 9

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 9

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, la niña deberá leerla en voz alta, se le invita a la niña a repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) para luego nuevamente realizar la lectura respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo	Se mostró inquieta al inicio de la sesión luego se distrajo cuando estuvo manipulando las letras móviles.
		Ruta visual	Se solicita a la niña que subraye de la lectura anterior las palabras que contengan las sílabas <i>ce</i> , <i>ci</i> , luego se le presenta letras móviles donde la niña deberá formar las palabras subrayadas.	Letras móviles	
	Léxico	Ruta fonológica	Seguidamente utilizando las letras móviles se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas y en letras asimismo se trabaja con la niña de forma concreta (con letras móviles) la sustitución, omisión y adición de sílabas. Se le presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá escribir la sílabas <i>ce</i> , <i>ci</i> según suene en cada imagen presentada. Luego se solicita a la niña a completas palabras utilizando las sílabas <i>ce</i> , <i>ci</i> . Seguidamente se solicita a la niña a ordenar silabas y formar palabras escritas con las sílabas <i>ce</i> , <i>ci</i> . Finalmente se le tomará a la niña un dictado de palabras para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **10**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 10

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, deberá leerla en voz alta y repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) luego realizará la lectura respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo	
		Ruta visual	Se solicita a la niña que subraye de la lectura anterior las palabras que contengan las sílabas sa, se, si, so, su luego con las letras móviles deberá formar las palabras subrayadas.	Letras móviles	
	Léxico		Asimismo se le muestra a la niña tarjetas léxicas, la niña deberá nombrar las imágenes y relacionarlas con su nombre respectivamente.		
			Seguidamente utilizando las letras móviles, deberá separar cada palabra en sílabas y en letras la niña realizará la sustitución, omisión y adición de sílabas.		
			Luego, la niña deberá nombrar las imágenes, segmentar las palabras en sílabas y posteriormente en letras.		
		Ruta fonológica	Se le presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá escribir la sílaba sa, se, si, so, su según suene en cada imágenes.		
			Luego se le presenta un pupiletras, la niña buscar palabras que contengan las sílabas sa, se, si, so, su.		
			Asimismo se pide a la niña encerrar la palabra correctamente escrita según corresponda a cada imagen.		
			Se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña deberá completar las palabras utilizando as sílabas sa, se, si, so, su		
			Finalmente se le tomará a la niña un dictado de palabras para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos Generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **11**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 11

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, la niña deberá leerla en voz alta, luego repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) para nuevamente realizar la lectura respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo Letras móviles	
		Léxico	<p>Ruta visual</p> <p>Se solicita a la niña que subraye de la lectura anterior las palabras que estén escritas con z luego se le presenta letras móviles para formar las palabras subrayadas.</p> <p>Se presenta a la niña tarjetas léxicas donde la niña deberá nombrar las imágenes y luego relacionarlas con su nombre respectivamente.</p> <p>Seguidamente utilizando las letras móviles se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas y en letras, luego realizara la sustitución, omisión y adición de sílabas.</p> <p>Se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña deberá nombrar las imágenes para completar oraciones, segmentar las palabras en sílabas y posteriormente en letras.</p> <p>Ruta fonológica</p> <p>Se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña deberá completar un cuadro realizando la sustitución, adición y omisión de sílabas.</p> <p>Luego se le presenta un pupiletras para que la niña busque palabras escritas con la letra z y copiarlas en el recuadro.</p> <p>Finalmente se le tomará a la niña un dictado de palabras para verificar lo aprendido en la sesión.</p>		

Elaboración propia

Datos Generales:

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **12**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 12

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Sintáctico	Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, donde deberá leerla en voz alta, se le invita a la niña a repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) para luego nuevamente realizar la lectura respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo	La niña seguía confundiendo la letra c con s y viceversa.
Escritura	Léxico – ortográfico	Ortografía de reglas contextuales	Se le presenta a la niña una ficha de trabajo con un texto incompleto donde la niña deberá completar el texto utilizando las letras c, s, z.		
			Luego se le presenta a la niña una ficha de trabajo donde deberá ubicar y ordenar las palabras escritas con las letras c, s, y z según corresponda.		
			Seguidamente se le presenta a la niña una ficha de trabajo donde completará las palabras utilizando las letras c, s y z.		
			Luego se le presenta a la niña un juego de palabras, la niña deberá escribir correctamente los nombres de los dibujos que le toque según tire el dado, si no recuerda el nombre no podrá avanzar, si cae en la imagen del cangrejo deberá retroceder 3 casillas, pero si cae en la imagen del saltamontes deberá adelantarse 2 casillas.		
			Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **13**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 13

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se presenta a la niña ficheros cacográficos con palabras escritas con <i>c</i> , <i>s</i> y <i>z</i> , la deberá memorizar las fichas con cada palabra escrita luego de memorizarlas la especialista le muestra la misma ficha pero con una letra incompleta, la niña completara la palabra utilizando las letras <i>c</i> , <i>s</i> y <i>z</i> según corresponda	Fichas de trabajo Ficheros cacográficos	La niña seguía confundiendo la letra <i>c</i> con <i>s</i> y viceversa.
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía de reglas contextuales	Se presenta a la niña una ficha de trabajo donde identificará la palabra correctamente escrita a cada imagen que corresponda encerrándola con un círculo. Luego se le presenta a la niña una ficha de trabajo en la cual completara oraciones usando las letras <i>c</i> , <i>s</i> , y <i>z</i> según corresponda. Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **14**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 14

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación	
Lectura		Signos de puntuación	Se presenta a la niña una ficha de lectura, la niña deberá leerla en voz alta, repasar con color los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, punto y coma, dos puntos) y luego realizar la lectura nuevamente respetando los signos de puntuación resaltados anteriormente.	Fichas de trabajo Letras móviles		
		Léxico	Se presenta a la niña tarjetas léxicas donde la niña deberá leerla en voz alta y reconocer la sílaba inicial con la que se escribe cada palabra.	Tarjetas léxicas		
			Ruta visual	Se solicita a la niña que subraye de la lectura anterior las palabras que estén escritas con <i>c o z</i> , luego se le presenta letras móviles para formar las palabras subrayadas.		
			Ruta fonológica	Seguidamente utilizando las letras móviles, deberá separar cada palabra en sílabas y en letras asimismo realizará (con letras móviles) la sustitución, omisión y adición de sílabas.		
Escritura		Ortografía de reglas contextuales	Luego se le presenta una ficha de trabajo, la niña deberá escribir el nombre de las imágenes mostradas y ubicarlas en el recuadro que contenga la sílaba <i>za, ce, ci, zo, zu</i> .			
		Léxico ortográfico	Se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña observará las imágenes y deberá escribir <i>az, ez, iz, oz, uz</i> según corresponda.			
			Luego se le presenta un juego a la niña donde utilizando los dados deberá pronunciar palabras con las sílabas que le toque.			
			Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.			

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **15**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 15

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se presenta a la niña una ficha de lectura, luego subrayará de la lectura palabras que estén escritas con <i>s o z</i> , luego con las letras móviles deberá formar las palabras subrayadas.	Fichas de trabajo Letras móviles	
		Ruta fonológica	Seguidamente utilizando las letras móviles, la niña separara cada palabra en sílabas y en letras asimismo Luego con las letras móviles se trabajará la sustitución, omisión y adición de sílabas.	Tarjetas léxicas	
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía de reglas contextuales	Se presenta a la niña una ficha de trabajo con 6 imágenes que la niña deberá recortar y clasificar en el recuadro las imágenes escritas con la letra <i>z</i> o <i>s</i> según corresponda.	.	
			Se le presenta a la niña una ficha de trabajo con imágenes y palabras incompletas, la niña deberá completar las palabras utilizando las letras <i>s</i> o <i>z</i> .		
			Seguidamente se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña deberá escribir en cada cuadrado 4 palabras con <i>s</i> y 4 palabras con respectivamente.		
			Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **16**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 16

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se le presenta a la niña una ficha con lectura, luego subrayará de la lectura palabras que estén escritas con la letra <i>b</i> para escribirlas en el recuadro.	Fichas de trabajo	
			Luego se le entrega a la niña letras móviles donde deberá formar las palabras subrayadas.	Letras móviles Tarjetas léxicas	
Escritura	Léxico ortográfico	Ruta fonológica Ortografía reglada	Se presenta a la niña tarjetas léxicas con imágenes, deberá nombrar las imágenes y relacionarlas con su representación escrita.		
			Seguidamente utilizando las letras móviles, se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas y en letras realizando la sustitución, omisión y adición de sílabas.		
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada	Se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña deberá completar las palabras utilizando las sílabas <i>ba, be, bi, bo, bu</i> .		
			Seguidamente se muestra una ficha de trabajo, la niña deberá deducir las reglas ortográficas del uso de la <i>b</i> luego escribir tres ejemplos por cada regla ortográfica.		
			Luego la niña deberá armar palabras usando las sílabas que se muestran en el dibujo del árbol y escribir las palabras que va formando.		
			Se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña deberá ordenar las sílabas para formar palabras que contengan las sílabas <i>bu, bur, bus</i> .		
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada	Se le entrega a la niña una ficha de trabajo de pupiletras donde la niña deberá buscar palabras que terminen en <i>bundo, bunda</i> y <i>bilidad</i> .		
			Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **17**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 17

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Se presenta a la niña una ficha de trabajo de lectura la cual tendrá palabras incompletas y la niña deberá escribir la letra b sobre los espacios en blanco y anotar las palabras que complete dentro del dibujo de las copas.	Fichas de trabajo	Confunde algunas palabras con v por b.
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada	<p>Luego la especialista muestra a la estudiante una ficha de trabajo donde la niña deberá deducir las reglas ortográficas del uso de la b, luego la niña deberá escribir tres ejemplos por cada regla ortográfica.</p> <p>Se le presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá buscar en el pupiletras palabras que se terminen en bir, buir y aba.</p> <p>Seguidamente se le presenta a la niña una ficha de trabajo con palabras incompletas, la niña deberá completar las palabras utilizando mb.</p> <p>Se le presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá formar palabras que comience con <i>sub</i> y luego deberá escribirlas en el recuadro.</p> <p>Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.</p>		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **18**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 18

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se le presenta a la niña una ficha de trabajo con lectura la niña deberá leerla en voz alta, luego subrayar las palabras escritas con la letra b y finalmente escribirlas en el recuadro.	Fichas de trabajo Letras móviles	
		Ruta fonológica	Luego se le entrega a la niña letras móviles donde la niña deberá formar las palabras subrayadas. Seguidamente utilizando las letras móviles, se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas y en letras asimismo se trabaja con la niña de forma concreta (con letras móviles) la sustitución, omisión y adición de sílabas.		
			Se presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá identificar los dibujos escritos con la letra b.		
			Luego se presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá nombrar las imágenes, luego separarlas en sílabas y en letras respectivamente.		
			Seguidamente se presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá ordenar las sílabas para formar palabras.		
			Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **19**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 19

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se presenta a la niña una ficha con lectura, la niña deberá leerla en voz alta, luego subrayar las palabras escritas con la letra v y finalmente escribirlas en el recuadro.	Fichas de trabajo Letras móviles	Confunde algunas palabras v por b y viceversa.
		Ruta fonológica	Luego se le entrega a la niña letras móviles donde la niña deberá formar las palabras subrayadas.	Ficheros cacográficos	
			Seguidamente utilizando las letras móviles, se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas y en letras asimismo se trabaja con la niña de forma concreta (con letras móviles) la sustitución, omisión y adición de sílabas.		
			Luego se le mostrará los ficheros cacográficos con palabras escritas con la letra v, la niña deberá leerlos y memorizarlas, luego la especialista le mostrará otros ficheros cacográficos con las palabras incompletas la niña deberá completar las palabras escribiendo la letra v según corresponda.		
			Se le presenta a la niña una ficha de trabajo en la cual la niña deberá identificar el dibujo que contenga la letra v.		
			Luego se le presenta a la niña una dicha de trabajo donde la niña deberá completar las palabras utilizando las sílabas va, ve vi, vo y vu según corresponda.		
			Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **20**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 20

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se presenta a la niña una ficha con lectura, la niña deberá leerla en voz alta, luego subrayar las palabras escritas con la letra b o v y finalmente escribirlas en el recuadro.	Fichas de trabajo	Confunde algunas palabras v por b y viceversa.
			Luego se le entrega a la niña letras móviles para formar las palabras subrayadas.	Letras móviles	
		Ruta fonológica	Seguidamente utilizando las letras móviles, a la niña separará cada palabra en sílabas y en letras realizando la sustitución, omisión y adición de sílabas.	Tarjetas léxicas	
			Se le presenta a la niña tarjetas léxicas con imágenes para que la niña las nombre y luego las relaciones con su representación escrita.		
		Luego se le presenta a la niña una ficha de trabajo con imágenes la niña deberá observar las imágenes mostradas y completar las palabras utilizando la letra b o v .			
		Seguidamente la niña recibirá una ficha de trabajo la cual contiene un pupiletra, deberá buscar palabras que estén escritas con b y v y luego clasificarlas en el recuadro.			
Se presenta a la niña una ficha de trabajo, con palabras incorrectamente escritas con v, la niña deberá corregir los errores de palabras y escribirlas correctamente.					
Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.					

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **21**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 21

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se presenta a la niña una ficha con lectura, la niña deberá leerla en voz alta, luego subrayar las palabras escritas con la letra ll e y.	Fichas de trabajo	
		Ruta fonológica	Luego se le entrega a la niña letras móviles donde la niña deberá formar las palabras subrayadas. Seguidamente utilizando las letras móviles, se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas y en letras asimismo se trabaja con la niña de forma concreta (con letras móviles) la sustitución, omisión y adición de sílabas.	Letras móviles Tarjetas léxicas	
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada	Se le entrega a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá buscar en un pupiletras palabra con la letra ll, luego deberá deducir su regla ortográfica.	.	
			Se le entrega a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá buscar en un pupiletras palabra con la letra y, luego deberá deducir su regla ortográfica.		
			Seguidamente se le presenta a la niña una ficha de trabajo con una lista de palabras con ll e y, luego deberá memorizarlas y finalmente elaborará una lista de palabras con las palabras memorizadas.		
			Se entrega a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá escribir el nombre de las imágenes utilizando las letra ll e y.		
			Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **22**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 22

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se presenta a la niña una ficha con lectura, la niña deberá leerla en voz alta, luego subrayar las palabras escritas con la letra ll o y, finalmente escribirlas en el recuadro.	Fichas de trabajo Letras móviles	
			Luego se le entrega a la niña letras móviles donde la niña deberá formar las palabras subrayadas.	Tarjetas léxicas	
Escritura		Ruta fonológica	Seguidamente utilizando las letras móviles, se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas y en letras asimismo se trabaja con la niña de forma concreta (con letras móviles) la sustitución, omisión y adición de sílabas.		
		Ortografía arbitraria	Se le presenta a la niña tarjetas léxicas donde la especialista le mostrará primero las imágenes para que la niña las nombre y luego le mostrará las palabras para que la niña las lea en voz alta y memorice su escritura. Se le entrega a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá identificar la oración que este correctamente escrita teniendo en cuenta las imágenes mostradas. Se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña deberá completar las palabras utilizando las letras ll o y según corresponda. Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **23**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 23

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se presenta a la niña una ficha con lectura, la niña deberá leerla en voz alta, luego subrayar las palabras escritas con la letra h, finalmente escribirlas en el recuadro.	Fichas de trabajo Letras móviles	
		Ruta fonológica	Luego se le entrega a la niña letras móviles donde la niña deberá formar las palabras subrayadas. Seguidamente utilizando las letras móviles, se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas y en letras asimismo se trabaja con la niña de forma concreta (con letras móviles) la sustitución, omisión y adición de sílabas.		
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada	Se le presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá busca palabras en el pupiletra escritas con hue, hie , luego la niña identificará la regla ortográfica y deberá escribir en el espacio en blanco que regla ortográfica corresponde.		
			Se le presenta a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá completare las oraciones con palabras que comienzan con hum, luego la niña identificará la regla ortográfica y la escribirá en el espacio en blanco.		
			Luego se le entrega a la niña una ficha de trabajo donde la niña deberá colorear las imágenes cuyos nombres estén escritas con la letra h.		
			Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia

Datos generales

Nombre y Apellido: DACV

Especialista: Sandra Auccapure

Sesión: **24**

Hora de inicio: 5: 00pm

Hora de término: 6:00pm

Sesión de intervención 24

Área	Proceso	Componente	Actividad	Materiales	Observación
Lectura	Léxico	Ruta visual	Se presenta a la niña una ficha con lectura, la niña deberá leerla en voz alta, luego subrayar las palabras escritas con la letra h, finalmente escribirlas en el recuadro.	Fichas de trabajo Letras móviles	
		Ruta fonológica	Se le presenta a la niña tarjetas léxicas con imágenes, deberá relacionar con su respectivo nombre, y leerla en voz alta. Luego se le entrega a la niña letras móviles para formar las palabras subrayadas. Seguidamente utilizando las letras móviles, se solicita a la niña que separe cada palabra en sílabas y en letras realizando la sustitución, omisión y adición de sílabas.	Tarjetas léxicas	
Escritura	Léxico ortográfico	Ortografía reglada	Se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña deberá subrayar las palabras escritas con la letra h, y escribirlas nuevamente en el espacio en blanco.		
			Se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña tendrá que completar las oraciones con palabras escritas con la letra h. Seguidamente se le presenta a la niña una ficha de trabajo, la niña deberá escribir 10 palabras con las letras h. Finalmente se le tomará un dictado para verificar lo aprendido en la sesión.		

Elaboración propia