



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS PROCESOS
DE ESCRITURA EN DOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS PÚBLICAS**

Para optar el Grado Académico de:

MAESTRA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Autoras:

ROMINA FUERTES CATERIANO

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-6801-4244

KATHERINE SARA LUISA MEZA VILA

CÓDIGO ORCID: 0000-0003-2272-6200

Asesora:

Mg. Graciela Pilar Zapata Torres

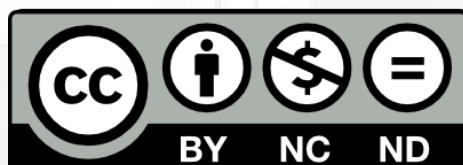
CÓDIGO ORCID: 0000-0001-7825-1692

Línea de investigación:

7. Evaluación e intervención para el desarrollo de la persona

Lima - Perú

2023



Reconocimiento-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

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

Esta licencia permite a los reutilizadores copiar y distribuir el material en cualquier medio o formato solo sin adaptarlo, solo con fines no comerciales y siempre que se le dé la atribución al creador.



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Orlando Néstor Cerna Dorregaray, Dra. Doris Elizabeth Montoya Farro y la Mg. Violeta Montes Rivera.

La graduada doña ROMINA FUERTES CATERIANO, sustentó su Tesis titulada **"EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN DOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS"**, para obtener el Grado Académico de Maestra en Problemas de Aprendizaje.

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

Aprobado por unanimidad.

Santiago de Surco, 15 de setiembre del año dos mil veintitrés.

Dr. Orlando Cerna Dorregaray
Presidente

Dra. Doris Montoya Farro
Secretario

Mg. Violeta Montes Rivera
Miembro



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Orlando Néstor Cerna Dorregaray, Dra. Doris Elizabeth Montoya Farro y la Mg. Violeta Montes Rivera.

La graduada doña KATHERINE SARA LUISA MEZA VILA, sustentó la Tesis titulada **"EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN DOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS"**, para obtener el Grado Académico de Maestra en Problemas de Aprendizaje.

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

Aprobado por unanimidad

Santiago de Surco, 15 de setiembre del año dos mil veintitrés.


Dr. Orlando Cerna Dorregaray
Presidente


Dra. Doris Montoya Farro
Secretario


Mg. Violeta Montes Rivera
Miembro

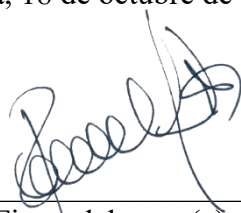
| | | |
|---|---|---------------|
|  | DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD | ININ-F-016 |
| | | V. 02 |
| | | Página 1 de 1 |

Yo, Romina Fuertes Cateriano, identificada con DNI N.º 43110127, egresada de la Escuela de Posgrado, Programa: Maestría en Problemas de Aprendizaje de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente tesis titulada (o): **EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN DOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS**, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría la Mg Graciela Zapata Torres.

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

Lima, 18 de octubre de 2023



Firma del autor(a)

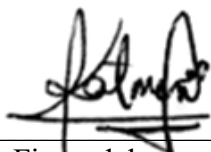
| | | |
|---|---|---------------|
|  | DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD | ININ-F-016 |
| | | V. 02 |
| | | Página 1 de 1 |

Yo, Katherine Sara Luisa Meza Vila, identificada con DNI N.º 70945550, egresada de la Escuela de Posgrado, Programa: Maestría en Problemas de Aprendizaje, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente tesis titulada: EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN DOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Mg. Graciela Zapata Torres.

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

Lima, 18 de octubre de 2023



Firma del autor(a)

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación a mi mamá Sara Rosa Vila Miranda, quien ha dedicado su vida entera en enseñarme que todo esfuerzo lleva una gran recompensa, especialmente si este se hace con amor, responsabilidad y esfuerzo.

A mi esposo e hija por apoyarme en los momentos que he necesitado ánimo, una palabra o una sonrisa para recargar energías y continuar a pesar de las dificultades que se pudieron presentar en el camino.

Y a mi compañera por siempre estar presta a realizar nuestro trabajo con los mejores ánimos y sobre todo en equipo.

Katherine Sara Luisa Meza Vila

Dedico este trabajo de investigación a mi familia, por su confianza y cariño; han sido un soporte para culminar este proceso.

A mi pareja por su motivación constante, paciencia y compañía en todo este tiempo; ha sido un gran apoyo para cumplir con este reto.

Y a mi compañera por complementarnos muy bien y trabajar juntas para lograr el objetivo.

Romina Fuertes Cateriano

Agradecimiento

El principal agradecimiento a Dios por brindarnos salud, bienestar y fuerza durante esta pandemia que nos llenó de incertidumbre, pero que a pesar de ello nos puso en el camino a las personas indicadas para poder lograr nuestra meta trazada

A nuestras familias por su comprensión y apoyo constante en este proceso de crecimiento académico y profesional el cual tal vez nos distanció un poco, pero que nos ayudó a tener herramientas para poder ayudar a los demás.

A las familias de nuestros participantes por brindarnos el apoyo para poder ejecutar nuestro programa de intervención y en especial a S. y A. por participar con entusiasmo en cada sesión.

Y finalmente, a nuestra asesora Graciela Zapata quien siempre tuvo una palabra de aliento para no desfallecer en el camino y animarnos a continuar investigando y enriquecernos, no solo de la información encontrada, sino también de las experiencias compartidas.

Las autoras

Contenido

| | |
|---|------|
| Dedicatoria | II |
| Agradecimiento | III |
| Contenido | IV |
| Lista de tablas | VIII |
| Resumen | XI |
| Abstract..... | XII |
| Introducción..... | 1 |
| I. Planteamiento del problema | 3 |
| 1.1. Descripción del problema | 3 |
| 1.2. Descripción del caso | 5 |
| 1.2.1. Caso 1 | 5 |
| 1.2.2. Caso 2 | 6 |
| 1.3. Formulación del problema | 7 |
| 1.3.1. Problema de evaluación | 7 |
| 1.3.2. Problema de intervención | 9 |
| 1.4. Justificación | 10 |
| 1.4.1. Justificación práctica | 11 |
| 1.4.2. Justificación metodológica | 11 |
| II. Marco teórico..... | 12 |
| 2.1 Antecedentes..... | 12 |

| | |
|--|----|
| 2.1.1 Nacionales | 12 |
| 2.1.2 Internacionales..... | 16 |
| 2.2 Bases Teóricas | 19 |
| 2.2.1 De la dificultad de aprendizaje | 19 |
| 2.2.1.1 Definición de las dificultades de aprendizaje | 19 |
| 2.2.1.2 Clasificación de dificultades de aprendizaje | 22 |
| 2.2.1.3 Causas de las dificultades de aprendizaje..... | 24 |
| 2.2.2 Escritura..... | 24 |
| 2.2.2.1 Definiciones..... | 24 |
| 2.2.2.2 Procesos..... | 25 |
| 2.2.2.3 Dificultad específica de la escritura | 30 |
| 2.2.2.4 Diferenciación con trastornos similares y relacionados | 31 |
| 2.2.3 De la evaluación | 32 |
| 2.2.4 De la intervención..... | 33 |
| 2.2.5 Definición de términos básicos | 35 |
| III. Objetivos..... | 36 |
| 3.1 Objetivos de evaluación | 36 |
| 3.2 Objetivos de intervención..... | 38 |
| IV. Hipótesis..... | 40 |
| 4.1 Hipótesis de evaluación..... | 40 |
| 4.2 Hipótesis de intervención | 42 |

| | |
|---|-----|
| V. Método..... | 44 |
| 5.1 Tipo de investigación | 44 |
| 5.2 Diseño de investigación..... | 44 |
| 5.3 Unidad de análisis..... | 45 |
| 5.4 Instrumento de evaluación..... | 46 |
| 5.5 Programa de intervención..... | 52 |
| 5.6 Procedimientos | 53 |
| 5.7 Análisis de datos..... | 57 |
| VI. Resultados | 59 |
| 6.1 Del proceso de evaluación..... | 59 |
| 6.1.1 Antecedentes generales | 59 |
| 6.1.2 Áreas de evaluación..... | 60 |
| 6.1.3 Informe de evaluación de aprendizaje | 62 |
| 6.2 Del proceso del programa de intervención | 73 |
| 6.2.1 Desarrollo | 73 |
| 6.2.2 Resultados..... | 189 |
| 6.2.2.1 Contrastación de hipótesis de intervención Caso 1 | 189 |
| 6.2.2.2 Contrastación de hipótesis de intervención Caso 2 | 192 |
| VII. Discusión..... | 197 |
| VIII. Conclusiones..... | 205 |
| IX. Recomendaciones..... | 208 |

| | |
|-------------------|-----|
| Referencias | 209 |
|-------------------|-----|

Lista de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Trastornos similares a las dificultades de aprendizaje de escritura..... | 31 |
| Tabla 2 Baremos adaptados de la Batería de Procesos de Escritura..... | 51 |
| Tabla 3 Proceso de Evaluación de Caso 1..... | 56 |
| Tabla 4 Proceso de Evaluación de Caso 2..... | 56 |
| Tabla 5 Áreas de Evaluación..... | 61 |
| Tabla 6 Perfil de rendimiento de escritura caso 1 - PROESC / PRETEST..... | 74 |
| Tabla 7 Perfil de rendimiento de escritura caso 2 - PROESC / PRETEST..... | 77 |
| Tabla 8 Programa de intervención caso 1..... | 80 |
| Tabla 9 Caso 1 - Sesión 1..... | 85 |
| Tabla 10 Caso 1 - Sesión 2..... | 87 |
| Tabla 11 Caso 1 - Sesión 3..... | 89 |
| Tabla 12 Caso 1 - Sesión 4..... | 91 |
| Tabla 13 Caso 1 - Sesión 5..... | 93 |
| Tabla 14 Caso 1 - Sesión 6..... | 95 |
| Tabla 15 Caso 1 - Sesión 7..... | 97 |
| Tabla 16 Caso 1 - Sesión 8..... | 98 |
| Tabla 17 Caso 1 - Sesión 9..... | 100 |
| Tabla 18 Caso 1 - Sesión 10..... | 102 |
| Tabla 19 Caso 1 - Sesión 11..... | 104 |
| Tabla 20 Caso 1 - Sesión 12..... | 106 |
| Tabla 21 Caso 1 - Sesión 13..... | 108 |
| Tabla 22 Caso 1 - Sesión 14..... | 110 |
| Tabla 23 Caso 1 - Sesión 15..... | 112 |
| Tabla 24 Caso 1 - Sesión 16..... | 114 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 25 Caso 1 - Sesión 17..... | 116 |
| Tabla 26 Caso 1 - Sesión 18..... | 118 |
| Tabla 27 Caso 1 - Sesión 19..... | 120 |
| Tabla 28 Caso 1 - Sesión 20..... | 121 |
| Tabla 29 Caso 1 - Sesión 21..... | 123 |
| Tabla 30 Caso 1 - Sesión 22..... | 125 |
| Tabla 31 Caso 1 - Sesión 23..... | 127 |
| Tabla 32 Caso 1 - Sesión 24..... | 129 |
| Tabla 33 Programa de intervención caso 2..... | 132 |
| Tabla 34 Caso 2 - Sesión 1..... | 137 |
| Tabla 35 Caso 2 - Sesión 2..... | 139 |
| Tabla 36 Caso 2 - Sesión 3..... | 141 |
| Tabla 37 Caso 2 - Sesión 4..... | 143 |
| Tabla 38 Caso 2 - Sesión 5..... | 145 |
| Tabla 39 Caso 2 - Sesión 6..... | 148 |
| Tabla 40 Caso 2 - Sesión 7..... | 150 |
| Tabla 41 Caso 2 - Sesión 8..... | 152 |
| Tabla 42 Caso 2 - Sesión 9..... | 154 |
| Tabla 43 Caso 2 - Sesión 10..... | 156 |
| Tabla 44 Caso 2 - Sesión 11..... | 158 |
| Tabla 45 Caso 2 - Sesión 12..... | 160 |
| Tabla 46 Caso 2 - Sesión 13..... | 162 |
| Tabla 47 Caso 2 - Sesión 14..... | 164 |
| Tabla 48 Caso 2 - Sesión 15..... | 166 |
| Tabla 49 Caso 2 - Sesión 16..... | 168 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 50 Caso 2 - Sesión 17..... | 170 |
| Tabla 51 Caso 2 - Sesión 18..... | 171 |
| Tabla 52 Caso 2 - Sesión 19..... | 173 |
| Tabla 53 Caso 2 - Sesión 20..... | 175 |
| Tabla 54 Caso 2 - Sesión 21..... | 177 |
| Tabla 55 Caso 2 - Sesión 22..... | 178 |
| Tabla 56 Caso 2 - Sesión 23..... | 180 |
| Tabla 57 Caso 2 - Sesión 24..... | 182 |
| Tabla 58 Perfil de rendimiento de escritura caso 1 - PROESC / POSTEST.... | 184 |
| Tabla 59 Perfil de rendimiento de escritura caso 2 - PROESC / POSTEST.... | 187 |
| Tabla 60 Contrastación de resultados Pre y Postest - Caso 1..... | 189 |
| Tabla 61 Puntajes pre y postest del nivel de dominio de los procesos léxicos- ortográficos de escritura..... | 190 |
| Tabla 62 Puntajes pre y postest del nivel de dominio de los procesos sintácticos de escritura..... | 191 |
| Tabla 63 Puntajes pre y postest del nivel de dominio de los procesos de composición de escritura..... | 192 |
| Tabla 64 Contrastación de resultados pre y postest - Caso 2..... | 193 |
| Tabla 65 Puntajes pre y postest del nivel de dominio de los procesos léxicos- ortográficos de escritura..... | 194 |
| Tabla 66 Puntajes pre y postest del nivel de dominio de los procesos sintácticos de escritura..... | 195 |
| Tabla 67 Puntajes pre y postest del nivel de dominio de los procesos sintácticos de escritura..... | 196 |

Resumen

El objetivo principal de esta la presente investigación fue describir el nivel de dominio en los procesos de lectura y escritura que existe en dos estudiantes de quinto grado de educación primaria de instituciones educativas públicas; asimismo, evaluar los resultados del programa de intervención y su impacto en el nivel de competencia en las habilidades de escritura de ambos estudiantes. Se utilizó un diseño de caso único con un enfoque A-B-A. Elemento de estudio a considerar estuvo conformado por dos estudiantes varones de 10 años edad, los cuales presentaban dificultadas en los procesos léxico-ortográficos, sintácticos y de composición de la escritura. Los instrumentos utilizados para la evaluación fueron PROLEC-R (lectura) y PROESC (escritura); asimismo, en el programa de intervención se utilizaron estrategias enfocadas a la recuperación de procesos las cuales se impartieron de una forma lúdica y metacognitiva empleando diversos entornos virtuales para la aplicación de las actividades. Se concluye que los programas de intervención incrementaron de manera significativa el nivel de domino de los procesos léxico–ortográficos, sintácticos y de composición de la escritura en ambos estudiantes.

Palabras clave: composición escrita, escritura, procesos léxico–ortográficos, procesos sintácticos, programa de intervención.

Abstract

The general objective of this research was to describe the level of mastery in the reading and writing processes faced by two fifth-grade students with learning disabilities from public schools; likewise, to determine the effects obtained from the intervention program on the level of mastery in the writing processes of both students. The research had an A-B-A design. The unit of analysis was composed of two 10-year-old male students who presented difficulties in the lexical-orthographic, syntactic and composition processes of writing. The instruments used for the evaluation were PROLEC-R (reading) and PROESC (writing); moreover, in the intervention program were used strategies focused on the recovery of these processes, which were taught in a playful and metacognitive way using a variety of virtual resources to deliver the lessons and to apply the activities. It is concluded that the intervention programs significantly increased the level of mastery of the lexical-orthographic, syntactic and composition processes of writing in both students.

Keywords: intervention program, lexical-orthographic processes, syntactic processes, written composition, writing.

Introducción

La educación es la llave del descubrimiento, mientras que el aprendizaje es el proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, destrezas y habilidades. Ambas brindan herramientas para vivir en sociedad y además permiten el desarrollo de las personas. A pesar de esto, el Perú se encuentra dentro de los países de Latinoamérica donde sus estudiantes muestran bajos índices en las competencias educativas básicas relacionadas a su grado de escolaridad, lo cual refleja una brecha en el desarrollo de la educación del país en comparación con el resto del mundo.

Luego de analizar diversos escenarios y necesidades de la población estudiantil, el presente estudio de investigación surge para centrarse específicamente en el área de escritura. Esta una de las áreas que, si bien es de suma importancia, no tiene el foco de atención necesario en el refuerzo de la misma, así como investigaciones o estudios que ayuden a la mejora.

La presente investigación se ha organizado en nueve capítulos y en donde se ha sistematizado punto a punto la información recaudada, analizada y obtenida.

El capítulo primero contiene el planteamiento del problema en donde se realizó la formulación del mismo junto con la justificación metodológica. Asimismo, la descripción de cada uno de los casos, presentando sus características y datos importantes a considerar.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, en donde se presenta los antecedentes considerados como referencias, tanto de índole nacional como internacional; de la misma manera, se presentan las bases teóricas, así como las de

evaluación e intervención que han sido aplicadas en el presente estudio, terminando con la definición de los términos básicos.

En el capítulo tercero y cuarto se plantean los objetivos e hipótesis de evaluación e intervención, tanto de manera general como específica para ambos casos.

El capítulo quinto se enfoca en el método, aquí se especifica el tipo y diseño de investigación que se ha desarrollado; asimismo, se describe la unidad de análisis; también, se explica a detalle los instrumentos empleados en la evaluación, las estrategias a desarrollar en los programas de intervención, así como también los procedimientos considerados en el mismo y los análisis de datos.

En el capítulo sexto se presentan los resultados obtenidos, tanto durante el proceso de evaluación como también de la aplicación de los programas de intervención. Asimismo, se encuentran los programas y las sesiones de intervención utilizadas en cada uno de los casos para luego realizar la contrastación de los resultados obtenidos con las hipótesis de intervención planteadas y en donde se comprueba cómo estos programas tuvieron efectos favorables en ambos estudiantes hacia la mejora de los procesos en el área de escritura.

En el capítulo séptimo se desarrolló la discusión; en el capítulo octavo, se detallan las conclusiones obtenidas al finalizar la presente investigación. Finalmente, en el noveno capítulo se plantean las recomendaciones, las cuales se esperan sean consideradas y un aporte para la comunidad educativa.

I. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

El Perú es uno de los países de América Latina en el que el 54% de sus alumnos, a pesar de que presentan mejores resultados que en años anteriores, no muestran competencias primordiales que estén en relación con su nivel de escolaridad. De acuerdo con los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA), realizado en el 2018 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Perú, según el Ministerio de Educación se encuentra por debajo de la media desde hace ya varios años, según el informe de la Oficina de Medición de la calidad de los Aprendizajes (Ministerio de Educación del Perú, 2020b).

A nivel nacional, y según los hallazgos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) llevada a cabo por el Ministerio de Educación (2019) se observa que los niveles de comprensión lectora no han mostrado mejoras significativas. Así, entre los años 2016 y 2018 hubo un incremento del 3.4% en el nivel satisfactorio; sin embargo, en el año 2019 hubo una disminución del 0.3%; asimismo, se puede visualizar que los estudiantes que se ubican en el nivel proceso aumentaron de 30.9% a 35.5% (Ministerio de Educación del Perú, 2020a).

El área de escritura no ha sido explorada suficientemente debido a que en los datos de la ECE no hay información reportada en los últimos años sobre este proceso.

Existen diversos factores que intervienen en esta situación, en la que se encuentran el nivel de la educación peruana, sobre todo en lo que se refiere a la comprensión lectora y el razonamiento matemático. De acuerdo con algunas investigaciones, un aspecto a considerar tiene que ver con los problemas de aprendizaje

que presentan los escolares en etapas iniciales de su formación, las cuales a menudo se pasan por alto y no se manejan de manera oportuna, surgen tanto en el proceso de adquisición de habilidades de lectura como en el de escritura en niños que están comenzando su educación escolar.

El sistema educativo peruano ha tenido que adaptarse a una educación virtual, la cual es producto de la pandemia a causa del Covid-19; esto ha provocado que la educación tradicional busque alternativas para adaptarse de la mejor manera a esta situación. Encontrándose con limitaciones tales como acceso de los estudiantes a sistemas de salud de calidad, acceso a internet, acceso a dispositivos digitales, y estas limitaciones se dan tanto en los estudiantes como en los docentes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

De acuerdo con la literatura, los problemas de aprendizaje constituyen una limitante para el logro académico de los estudiantes (Corona et al., 2019). Las dificultades lectoescritoras afectan a un 5 a 10% de los niños en edad escolar (Balado et al., 2017).

Ante lo expuesto se hace evidente la necesidad de desarrollar investigaciones que aborden la temática de los problemas de aprendizaje. En este sentido, el propósito del presente estudio tiene que ver con la evaluación e intervención de dos estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa pública del distrito de Chorrillos.

1.2. Descripción del caso

1.2.1. Caso 1

Se hace referencia a un niño de diez años y cuatro meses de edad que nació en Lima, teniendo como lengua materna el español. Proviene de una familia disfuncional, la cual está formada por la madre de 29 años de edad y dos hermanas menores, una de cinco años y la otra de año y tres meses; desde que tenía cinco años de edad, el padre no vive con él.

A la fecha, el niño ha cambiado de escuela tres veces por motivos económicos y, a pesar de haber migrado a diversas instituciones, no ha registrado repitencia; en la actualidad, asiste a una institución educativa pública y cursa el quinto grado de primaria.

Según lo informado por la madre, El niño muestra un comportamiento calmado y obediente, pero tiende a distraerse con facilidad, esta última característica ha mejorado en los últimos años desde que empezó a usar lentes de medida. Desde el principio de su etapa escolar, los docentes de la institución señalan que el niño muestra problemas en la escritura, evidenciados por la lentitud en el desarrollo de sus habilidades grafomotoras y en la composición de sus textos escritos, ya que carecen del uso correcto de las reglas ortográficas y suelen presentar omisiones y sustituciones de letras.

La madre reporta no ha habido ningún indicador que necesite una evaluación y no ha sido derivado a una evaluación psicológica.

1.2.2. Caso 2

El estudiante evaluado tiene una edad de diez años y tres meses, siendo el español su lengua materna. Vive con su madre, padre, dos hermanas y sus abuelos maternos.

El estudiante inició su escolaridad a los dos años, sin registrar repitencia hasta la fecha; actualmente asiste a una institución educativa pública, cursa el quinto grado de primaria. Según lo informado por la madre, el niño es conversador y colaborador; menciona también que presenta algunas dificultades en comunicación debido a que no le agrada escribir; además, ella señala que no entiende lo que su menor hijo escribe e indica que tiene un gran interés en aprender inglés y matemáticas; presenta un error de articulación: no pronuncia adecuadamente el fonema “r” /erre/. Además, la profesora indica que el rendimiento académico del estudiante se encuentra de acuerdo a los estándares o expectativas. Es importante destacar que el estudiante interactúa de manera positiva con sus compañeros. Esto se refleja en las evaluaciones realizadas al estudiante, se evidencian errores en escritura, composición y ortografía. A la fecha el estudiante no ha participado en ningún programa de intervención especializada. La madre reporta que no se le ha realizado alguna evaluación psicológica.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema de evaluación

Caso 1

Problema general

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

Problemas específicos

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

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

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

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

¿Qué nivel de dominio existe en los procesos léxico-ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública?

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

¿Qué nivel de dominio existe en los procesos de composición escrita en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública?

Caso 2

Problema general

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

Problemas específicos

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

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

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

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

¿Qué nivel de dominio existe en los procesos léxico ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública?

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

¿Qué nivel de dominio existe en los procesos de composición escrita en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública?

1.3.2. Problema de intervención

Caso 1

Problema general

¿Qué efectos produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública?

Problemas específicos

¿Qué efectos produce el programa de intervención sobre 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?

¿Qué efectos produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública?

¿Qué efectos produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública?

Caso 2

Problema general

¿Qué efectos produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública?

Problemas específicos

¿Qué efectos produce el programa de intervención sobre 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?

¿Qué efectos produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública?

¿Qué efectos produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública?

1.4. Justificación

La justificación se ha desarrollado a nivel práctico y metodológico.

1.4.1. Justificación práctica

El valor práctico de este estudio reside en su aporte en intervención, debido a que proporciona diversas estrategias y recursos para atender las dificultades en procesos léxico-ortográficos, sintácticos y composición de la escritura. Asimismo, dichas intervenciones se realizan a través de sesiones y actividades fundamentadas, cuya finalidad es disminuir los problemas identificados y ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico. Este aporte toma valor debido a que no se ha encontrado diversa información que atienda específicamente a las dificultades en proceso de escritura, siendo, de esta manera, un recurso para informarse, capacitarse y reflexionar sobre el aprendizaje del proceso de la escritura; además, los programas de intervención presentados podrán ser empleados por profesionales en educación y especialistas en problemas de aprendizaje para atender casos de estudiantes que presenten características similares.

1.4.2. Justificación metodológica

La importancia metodológica de la presente investigación radica en el diseño, construcción y aplicación de dos programas de intervención basados en el modelo de procesos cognitivos en la escritura y en función a evidencia científica actualizada, la cual se enfoca en mejorar las dificultades de los procesos cognitivos de la escritura en niños de instituciones educativas públicas de quinto grado de primaria. Asimismo, una vez realizada la validación y efectividad de dichos planes, estos pueden ser empleados para

poder evaluar e intervenir casos similares en donde los niños presenten dificultades en los procesos léxico-ortográficos, sintácticos y de composición escrita.

II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

Para llevar a cabo el estudio actual, se realizó una exhaustiva revisión de la literatura científica mediante la búsqueda en diversas bases de datos, incluyendo EBSCO, ERIC, Scielo, Dialnet, Redalyc y Latindex. Además, se accedió a los recursos Renati y Alicia, así como a los repositorios de tesis de la Universidad Marcelino Champagnat y la Pontificia Universidad Católica del Perú. La búsqueda se limitó al período de los últimos cinco años, abarcando desde 2016 hasta 2022

2.1.1 Nacionales

Jiménez (2020) realizó una investigación de caso de un estudiante que enfrenta desafíos en las habilidades de lectura y escritura. El objetivo principal de la evaluación consistió en determinar el grado de competencia en los procesos de lectura y escritura que presenta un estudiante de cuarto grado de primaria en dicha institución. Por otro lado, el objetivo general de intervención fue determinar los efectos de un programa sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura y escritura en un estudiante con las características ya mencionadas. El diseño es de estudio de caso cuantitativo de tipo ABA. Un alumno de diez años de cuarto grado de primaria fue elegido como unidad de análisis. Se

utilizaron dos herramientas específicas para llevar a cabo la evaluación: PROLEC-R - Batería de Evaluación de Procesos Lectores Revisados y PRO-1 - Prueba de Rendimiento Ortográfico. Los resultados muestran mejoras en el dominio de los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxico-ortográfico de la escritura. Se concluye que el programa de intervención propuesto incrementó en forma significativa el nivel de dominio de los procesos mencionados.

Fernández (2018) desarrolló una investigación sobre las dificultades en los procesos de la lectura y escritura. El objetivo principal fue la creación y diseño de un plan de evaluación e intervención con el propósito de mejorar la precisión y velocidad lectora y producción de textos. El sujeto de estudio es un niño de once años y ocho meses que cursaba sexto grado de educación primaria. El enfoque de investigación se centró en un estudio de caso único. Los instrumentos utilizados fueron PROLEC-R - Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, PROESC - Evaluación de los Procesos de Escritura, Frostig - Test de Desarrollo de la Percepción Visual y el Test de Atención D2. Los hallazgos mostraron un aumento en la precisión y rapidez de lectura de las palabras, la identificación de signos de puntuación, la aplicación de normas ortográficas y la coherencia en la composición de los textos escritos. La conclusión se basó en la afirmación de que el programa personalizado desarrollado fue efectivo en la resolución de las dificultades mencionadas.

Flores y Mesías (2018) elaboraron el trabajo de investigación sobre las dificultades en los procesos léxicos de la lectura y escritura. Tuvo como objetivo general diseñar un plan de evaluación e intervención para mejorar el proceso léxico de la lectura y escritura. El diseño de la investigación es de caso único. Un niño de ocho años y diez meses en el tercer año de educación primaria compone la muestra. Los instrumentos

empleados fueron PROLEC-R - Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, P.E.E.C Prueba Exploratoria de Escritura Cursiva, CANALS - Pruebas Psicopedagógicas de Aprendizajes Instrumentales-R, el Test CARAS de Percepción de Diferencia y TOMAL Test de Memoria y Aprendizaje. Los resultados muestran un incremento en la precisión, fluidez y velocidad de lectura y escritura, logrando así mejorar los componentes de vocabulario visual y reglas de conversión grafema fonema – RCGF; así mismo, indican un impacto favorable en el uso de la conversión fonema-grafema al trabajar en paralelo el proceso léxico de la escritura y lectura, como también la mejora de representaciones ortográficas de las palabras, presentando mejor dominio de las reglas de conversión fonema-grafema y mejorando así su escritura. Se concluyó afirmando mejoras y avances en los procesos léxico de la lectura y escritura, así como en la memoria auditiva.

Fernández y Vela (2017) plantearon un estudio de caso de dos estudiantes de tercer y cuarto grado de nivel primaria, con dificultades en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxico-ortográficos en la escritura de una institución educativa privada. Tuvo como objetivo general evaluar los procesos cognitivos de la lectura y escritura para diseñar un programa de intervención en problemas de aprendizaje y esto debido a la deficiencia en estos procesos. El diseño usado fue un estudio de casos múltiples. La muestra se constituyó por dos estudiantes de tercer y cuarto grado de educación primaria de una institución educativa privada. Los instrumentos fueron PROESC - Batería de Evaluación para la Escritura, PROLEC-R - Batería de Evaluación de Procesos Lectores, PRO 1 - la Prueba de Rendimiento Ortográfico y ECLE 1 - Evaluación de la Comprensión Lectora. Se concluyó afirmando que las técnicas empleadas en los procesos de la lectura y escritura favorecieron de manera significativa en la precisión, fluidez y velocidad lectora, así como también en la ortografía y destreza en motricidad fina.

Saldarriaga (2017) realizó una investigación sobre el estudio de caso en problemas de aprendizaje de la lectura y escritura en los procesos perceptivos, léxicos, grafomotores y léxico-ortográficos. El objetivo general de evaluación fue describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades en la lectura y escritura; asimismo, el objetivo general de intervención fue comprobar los efectos del programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos en ambas áreas. El enfoque utilizado es el de estudios de múltiples casos. La unidad de análisis fue una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada. Los instrumentos empleados fueron THM - Test de Habilidades Metalingüísticas, PROLEC-R - Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisado, PEEC - la Prueba exploratoria de Escritura Cursiva y PROESC - la Batería de Evaluación de los procesos de escritura. Se llega a la conclusión de que el programa de intervención aumentó significativamente el nivel de dominio de los procesos perceptivo y léxico de la lectura, así como también el nivel de dominio de los procesos grafomotor y léxico-ortográfico de la escritura.

Luego de realizar la revisión de diversas investigaciones nacionales, las cuales se consideran relevantes para la investigación, se observa que lo coincidente entre ellas son las dificultades identificadas en los procesos léxico-ortográfico y de composición de la escritura, lo cual permitió realizar programas de intervención enfocados en mejorar los diversos componentes de dicha habilidad. Asimismo, las baterías empleadas en la etapa diagnóstica coinciden con las escogidas para la investigación, como lo son la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisado (PROLEC-R) y la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC). En relación al diseño empleado se priorizó el estudio de caso, lo que favoreció a obtener resultados significativos, ya que se partió del perfil de habilidades y dificultades de cada caso.

2.1.2 Internacionales

Herrera y Guayana (2022) realizaron un estudio cualitativo de alcance correlacional descriptivo y con diseño de investigación-acción que tuvo como objetivo determinar la influencia de las prácticas lúdicas familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes de primer grado en Colombia. Se utilizaron diversos métodos de recolección de información, como la observación del participante, entrevista semiestructurada, materiales y artefactos, y grupo de enfoque. Los resultados demostraron que los familiares responsables de los menores, al momento de acompañarlo en el refuerzo de tareas, utilizan los mismos métodos con los cuales ellos aprendieron, como el método silábico, por lo tanto, se hace necesaria la orientación lúdico-pedagógica a la familia con el fin de brindarles distintas herramientas que promuevan e incentiven el aprendizaje de sus hijos. Es por ese motivo que el estudio muestra como conclusión la importancia del acompañamiento familiar para la reforzar a través de herramientas lúdicas la lectura y escritura, ya que enriquece los procesos de enseñanza debido a que fomenta la creatividad, colectividad y participación; siendo la actividad lúdica la que brinda al estudiante aprendizajes significativos. En este estudio las familias también mencionan elementos primordiales para trabajar junto a sus hijos, tales como la paciencia y el amor.

Bermejo (2018), en su investigación sobre metodologías innovadoras para la enseñanza de la ortografía ideovisual en España; cuyo propósito fue llevar a cabo una reflexión sobre la enseñanza de estas metodologías y comprobar, a través de un estudio de campo, la eficacia del método ideovisual. El diseño empleado fue experimental. La muestra estuvo conformada por 41 estudiantes del tercer grado y 31 estudiantes del cuarto grado de nivel primaria de una institución educativa pública, divididos en grupo de

control y experimental. Los instrumentos utilizados fueron los libros de tercer y cuarto grado de Manuel Sanjuán (ortografía ideovisual). Los hallazgos en el dictado de palabras indican una mejora no significativa, en general, estos resultados fueron bajos debido a la falta de dominio ortográfico por el rango etario; sin embargo, en el dictado de texto, específicamente en la segunda prueba, el grupo experimental con el método ideovisual mostró mejoras en la ortografía. Se concluyó que el método realizado ha sido exitoso, y que con el apoyo de un material visual fomenta la memorización de palabras; Además, enfatiza la importancia de un entorno con sentido como un componente esencial en el proceso de aprendizaje.

Limia (2018) realizó un estudio sobre la instrucción en la facilitación del proceso de planificación en escritura en estudiantes de primaria en España. El propósito fue analizar la eficacia de un programa de intervención en escritura que utiliza la estrategia de instrucción cognitiva de facilitación de la planificación para potenciar la calidad de las composiciones escritas de estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje en escritura. El diseño empleado fue pre/intervención/post y cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes entre los ocho y los once años, de tercer, cuarto, quinto y sexto curso de educación primaria escolarizados en un colegio concertado de Ourense. Como instrumentos de evaluación se utilizaron: Planificación, Atención, Sucesivo, Simultáneo - (PASS DN: CAS), PROESCRI - forma abreviada de la Prueba de Evaluación de Procesos Cognitivos en la Escritura, PROESC - Evaluación de los Procesos de Escritura y el IECME - Instrumento de Evaluación de la Conciencia Morfológica en la Escritura. Los resultados determinan que este tipo de instrucción cognitiva indica mejoras en la planificación cognitiva y en el rendimiento escrito de los estudiantes. Se concluyó que el funcionamiento cognitivo es clave para alcanzar la autorregulación, la cual está inmersa en las oportunidades que se les brindan a los

estudiantes para la reflexión conjunta que transfiera lo aprendido en el proceso de la escritura.

Cartagena y Muñetón (2016) realizaron un análisis relacionando la escritura y los problemas de lectura en los niños de Colombia. El objetivo fue identificar las relaciones entre los procesos de lectura y escritura. El diseño fue de tipo análisis multivariado de varianza 2 x 2. La muestra de estudio estaba formada por 23 estudiantes, 13 varones y 10 mujeres, entre ocho y diez años. Como instrumento se utilizó el programa DUCTUS5, constituido por *Ecriture 2.7* (Guinet, 2006b), para la recolección de los datos, y *Ductus* (Guinet, 2006a) para el análisis de los mismos, el PROLEC-R - Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Factor «g» de Cattell, Tarea de dígitos del WISC-IV y Test de Atención d2. Los hallazgos revelaron que el conjunto de niños en el grupo CDL experimenta demoras significativamente mayores en sus respuestas en comparación con el grupo SDL. Asimismo, los niños en el grupo CDL muestran un mayor compromiso temporal al escribir las palabras y tienen una tendencia a cometer más errores. Estos resultados respaldan la conexión entre ambos procesos. En resumen, se llegó a la conclusión de que existe una asociación entre los procesos de lectura y escritura, ya que los resultados de la investigación demuestran que el grupo CDL, en contraste con el grupo SDL, presenta retrasos significativos, dedica un período de tiempo prolongado a la escritura de las palabras y muestra un mayor número de errores en el proceso, a pesar de recibir estímulos auditivos y visuales. Bajo esta perspectiva, es evidente que los niños y niñas con dificultades en la lectura también tienden a experimentar dificultades en la escritura, y ambos procesos están intrínsecamente relacionados en el desarrollo.

Ferroni et al. (2016) llevaron a cabo una investigación en Argentina sobre formación de representaciones ortográficas y la comprensión de reglas contextuales. El propósito fue evaluar el desarrollo del conocimiento ortográfico, analizar si actividades

de lectura y escritura de palabras con ortografía compleja incentivan la formación de estas representaciones en las palabras y material subléxico. El diseño fue cuasi experimental, que contempló pretest, grupo de intervención y posttest. La muestra la conformaron 74 estudiantes entre ocho años cinco meses y ocho años seis meses, de tercer grado de primaria de una institución educativa privada, el grupo de control fue conformado por 38 estudiantes y el grupo experimental por 36 estudiantes. Se utilizó la prueba de Dictado de palabras con ortografía compleja desarrollada por Ferroni (2012) como parte del proceso de investigación. Se concluyó que las estrategias de intervención presentadas permiten la formación de las representaciones ortográficas de las palabras de entrenamiento, ya que hubo un mejor rendimiento en el grupo intervenido.

Después de analizar diferentes antecedentes internacionales, que son representativos para la presente investigación, se evidencia que existe mejora en el proceso de escritura si se atienden diversos factores, uno de los principales es el funcionamiento cognitivo. Estos antecedentes confirman la importancia de la asociación entre los procesos de lectura y escritura, asimismo se observa que la lectura y escritura de palabras con ortografía compleja incentiva la formación de representaciones ortográficas, esto puede relacionarse también con el estudio que indica que el método ideovisual favorece a la ortografía dentro de un formato contextualizado, ya que es clave para el aprendizaje. Debido a esta información se deduce que el desarrollar programas de intervención específicos donde se atiendan los procesos de lectura y escritura se obtendrían mejoras en cada uno de ellos.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 De la dificultad de aprendizaje

2.2.1.1 Definición de las dificultades de aprendizaje

A lo largo del tiempo, las dificultades de aprendizaje han sido un trastorno difícil de definir, es por ello que se han desarrollado diversas definiciones, las cuales han ido evolucionando en relación a los avances en las concepciones en torno a este constructo.

Según Hudson (2017), se indica que las dificultades específicas de aprendizaje conocidas por sus siglas DEA se refieren a aquellas dificultades en relación a un área de aprendizaje, a pesar de que la persona tenga un rendimiento promedio en otras áreas.

Según Defior et al. (2015), se utiliza el siguiente término: dificultades de aprendizaje, el cual es un término general que incluye una variedad de trastornos o alteraciones que se manifiestan en procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura y/o el cálculo aritmético. Estos trastornos son intrínsecos, y probablemente ocasionados por una disfunción del sistema nervioso central y pueden manifestarse a lo largo de la vida.

Asimismo, los criterios relevantes que influyen en la definición de las dificultades de aprendizaje son los siguientes:

- La heterogeneidad de las dificultades, ya que cada una de estas se va a manifestar con diversas características según el individuo.
- Las altas dificultades que presentan el desarrollo de las habilidades o el proceso de adquisición de las mismas a pesar de los esfuerzos realizados por el individuo.
- La inherencia de cada dificultad, las cuales a lo largo del tiempo pueden disminuir o agravarse, según sea el caso.
- La concomitancia que puede ocurrir entre dos dificultades, ya que cada dificultad posee características propias que afectan diversos procesos.

- La influencia de factores extrínsecos no son el motivo del desarrollo de estas dificultades.

En el manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en la versión de la quinta edición y conocida por sus siglas en inglés DSM V, la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) define a las dificultades de aprendizaje como un trastorno específico del aprendizaje y, para que califique como este, debe cumplir con los siguientes criterios:

- Presentar, con una persistencia de por lo menos 6 meses, alguno de los síntomas listados a continuación, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:
 - Lectura de palabras de manera imprecisa, lenta y con esfuerzo.
 - Dificultad para comprender el significado de lo que lee.
 - Dificultades en la ortografía.
 - Dificultades con la expresión escrita.
 - Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo.
 - Dificultades con el razonamiento matemático.
- Aptitudes académicas por debajo de lo esperado para la edad del individuo, y que no permiten que el rendimiento académico, laboral, o que actividades de la vida cotidiana se desarrollen dentro de la normalidad.
- Las dificultades suelen evidenciarse durante la etapa escolar o cuando las demandas de las aptitudes académicas superan las capacidades del individuo.
- Las dificultades no tienen relación con las discapacidades intelectuales u otros trastornos.

Es conveniente considerar los criterios expuestos, dado que nos permiten poder realizar un filtro preciso a fin de poder identificar una dificultad de aprendizaje en cualquier individuo. Asimismo, consideramos que a pesar de las dificultades que se han

visto a lo largo de la historia, y para poder realizar una definición precisa de las dificultades de aprendizaje, toda base teórica nos permite recopilar y contrastar información y así poder profundizar en algún concepto, y de acuerdo a las características que nuestro futuro evaluado requiera.

2.2.1.2 Clasificación de dificultades de aprendizaje

Según Andreu Barrachina et al (2014) indican que dentro de la clasificación de las dificultades de aprendizaje encontramos diversas propuestas, entre las cuales se destacan la de los autores Kirk y Chalfant, esta divide a las dificultades de aprendizaje en dos tipos: las evolutivas que consideran lo déficits en procesos psicológicos, y las académicas que consideran los problemas que los niños manifiestan en la adquisición del contenido escolar. La propuesta de Wrong, la cual clasifica las dificultades de aprendizaje en dos subgrupos y también llamadas académicas y no académicas. Finalmente, la de Padget, quien propuso su clasificación a partir de diversos resultados de investigaciones neuropsicológicas, las cuales dividen las dificultades en tres tipologías distintas y basándose en las habilidades básicas, tales como lo son el lenguaje oral, escrito y matemático.

De la misma manera, en el DSM-5 se clasifican las dificultades de aprendizaje desde los trastornos del desarrollo neurológico, ubicándolos en subcategorías denominadas Trastornos Específicos del Aprendizaje, dentro de las cuales encontramos:

- **Dificultades de la lectura.** Son dificultades que se presentan en el reconocimiento de palabras de forma fluida o precisa, en deletrear de forma incorrecta, baja capacidad ortográfica, y también se presentan como problemas para comprender la lectura.

- **Dificultades en la expresión escrita.** Más adelante se desarrollará debido a que es relevante en la presente investigación.
- **Dificultad matemática.** Se presentan problemas en el proceso de la información numérica, en el contexto numérico, en la memorización de operaciones aritméticas, en el razonamiento matemático y en la ejecución incorrecta y poco fluida del cálculo.

Finalmente, consultando a Defior et al (2015), se observa la dificultad que se ha tenido a lo largo del tiempo para poder brindar una clasificación precisa de las DEA, ya sea por los precedentes históricos o por las distintas definiciones que se han considerado en el tiempo. Si bien hay diversas clasificaciones, los autores se guían por la clasificación brindada por DSM-5, pero también hacen una categorización de dos grupos, uno de estos es la que tiene sus bases en el ámbito psicoeducativo y la otra es la que se fundamenta por el ámbito clínico, y en donde la denominación cambia de DEA a trastornos. Ambas se caracterizan por lo siguiente:

- **Ámbito psicoeducativo**
 - Se habla en términos de dificultad específica de aprendizaje o en sus siglas DEA.
 - Si bien han existido y existen diversas posturas, se han considerado tres subclasificaciones, las cuales se basan en el patrón académico y en las deficiencias en el procesamiento cognitivo y las que son en función del ámbito y del momento evolutivo.
- **Ámbito clínico**
 - Actualmente es la clasificación más utilizada.
 - Las más representativas son las empleadas por el CIE-10, de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el DSM-5, de la American Psychiatric Association o, en sus siglas en inglés, APA.

Ambas clasificaciones denominan los trastornos relacionados con el aprendizaje, así como también las categorías y criterios a emplear.

2.2.1.3 Causas de las dificultades de aprendizaje

Estas explicaciones sugieren, desde una perspectiva cognitiva, que cada una de las dificultades de aprendizaje específicas está relacionada con deficiencias específicas en habilidades cognitivas específicas. Por ejemplo, se sostiene que en la lectura hay un déficit específico en el procesamiento fonológico o en el procesamiento de cantidades y el concepto numérico en las matemáticas. (Defior et al., 2015).

2.2.2 Escritura

2.2.2.1 Definiciones

Al consultar diversos autores, encontramos como común denominador que esta habilidad conlleva una actividad mental compleja que pone en práctica diversas estrategias para poder elaborar y producir un texto.

Según Portellano (2014), se puede definir a la escritura como una manifestación lingüística compleja de carácter netamente humano, la cual requiere de un código específico de acuerdo a la cultura y que involucra un proceso de codificación y decodificación.

Para Cuetos (2009), La escritura se considera un proceso creativo y complejo, pues involucra diversas subtareas y en la que intervienen diversos procesos cognitivos.

Al profundizar la definición con diversos autores, encontramos en parte una buena razón por la cual el estudio de los problemas de aprendizaje en esta habilidad muchas veces es escaso o mínimo.

2.2.2.2 Procesos

Galve y Ramos (2017) consideran cuatro procesos escritores: procesos de planificación, procesos sintácticos, procesos léxicos y procesos perceptivo motores. Es necesario determinar qué procesos son los afectados y conocer las características de los errores para poder centrar la intervención en ellos.

- **Los procesos de planificación.** Implican generación de ideas, la organización de las mismas y la revisión del mensaje. Requieren del uso de la memoria de la misma forma que los aprendizajes previos y el establecimiento de objetivos.
- **Los procesos sintácticos.** Son necesarios para dar forma a oraciones y textos a través de estructura sintáctica oracional conveniente, junto a los signos de puntuación y acentuación adecuada, las principales estrategias implicadas en este proceso son las siguientes:
 - La secuencia de las palabras.
 - La utilización de términos funcionales como preposiciones, conjunciones, artículos.
 - El significado de las palabras, referente a un vocabulario amplio.
 - El uso de signos de puntuación, siendo indicativos de los límites de frases.

- **Procesos léxicos.** Su propósito es elegir, entre las palabras disponibles en la memoria a largo plazo, la adecuada para expresar el mensaje, se distinguen dos vías o rutas: la vía directa o ruta léxica y, por otro lado, la indirecta o ruta fonológica.
- **Proceso perceptivo-motor.** Para elegir el alógrafo correspondiente se debe recurrir a la memoria de largo plazo y recuperar el patrón perceptivo-motor necesario. El realizar movimientos motores representa una tarea perceptivo-motriz muy compleja, y esta se desarrolla a través de movimientos perfectamente coordinados.

Sin embargo, Defior et al. (2015) sostienen que la escritura implica los siguientes procesos:

- **Motores.** Para dirigir el trazo es fundamental la coordinación grafomotriz fina, una adecuada organización espacial en el papel y seguir la secuencia; de igual manera, los movimientos combinados de hombro-brazo-mano-dedos.
- **Fonológicos.** Las siguientes habilidades fonológicas, también se encuentran implicadas: conciencia fonológica, memoria operativa verbal, y acceso rápido a las representaciones fonológicas en la memoria a largo plazo.
- **Ortográficos.** A medida que se desarrolla la habilidad de escritura, el léxico ortográfico se incrementa y las habilidades ortográficas cobran mayor relevancia, relativas al conocimiento específico de la ortografía de palabras, este incremento contribuye a la fluidez al escribir (Defior et al., 2015).
- **Morfológicos.** Es un tipo de conocimiento psicolingüístico, se trata de un conocimiento que debe tenerse en cuenta para explicar la habilidad escritora, así como el posible origen de las dificultades en su adquisición.
- **Prosódicos.** La prosodia o fonología suprasegmental es tan importante como la habilidad para analizar los sonidos de las palabras. De esta manera, se ha evidenciado

que la habilidad para detectar la sílaba acentuada, la estructura métrica o la curva de entonación de las frases también desempeñan un papel en el dominio de la lectura y de la escritura.

Finalmente, para Cuetos (2009) cuando se habla de escritura se encuentran dos tipos. En el primero, se encuentra la copia de un texto ya escrito o de un mensaje dictado por alguien, llamada también escritura reproductiva, y en donde intervienen una menor cantidad de procesos. En el segundo, se habla de la composición escrita o llamada también escritura productiva, la cual se utiliza para expresar ideas o conocimientos, esta sucede cuando se redacta una noticia, se escribe una carta, libro o poema, aquí se transforma contenido mental en palabras escritas; los procesos que intervienen en este tipo de escritura son de tres tipos: conceptuales (procesos de planificación), lingüísticos (sintácticos y léxicos) y motores (procesos motores).

- **Procesos de planificación.** La etapa de composición se inicia con la organización de ideas o conceptos que se desean comunicar. Inicialmente, estos conceptos existen en un estado abstracto en la mente del autor. Por este motivo, la fase de organización se considera el proceso de mayor dificultad intelectual dentro del acto de escribir y, con frecuencia, requiere una cantidad considerable de tiempo. Es un proceso que consta de tres etapas: en la primera se genera la información a través de la memoria a largo plazo, y se planifica desde una organización general a una específica; la segunda etapa es con la información generada, pues se selecciona la relevante y se organiza de forma coherente y en la tercera etapa se establecen las preguntas que se utilizarán en el proceso posterior de revisión para definir si el texto cumple los requisitos que se desean comunicar y de la manera en que desea ser comunicado. No siempre se cumple el orden de las etapas, estas pueden variar según el escritor, también pueden funcionar simultáneamente.

- **Procesos sintácticos.** Después de determinar el mensaje a comunicar, se construyen las estructuras gramaticales que permiten su expresión. Esto se logra aplicando las reglas sintácticas para presentar el mensaje sin centrarse en las palabras que se utilizarán. En este proceso se atienden dos factores, el tipo de oración gramatical y el orden de las palabras funcionales que servirán de nexo a las palabras de contenido, para de esta manera lograr estructura para componer las oraciones (Cuetos, 2009).
- **Procesos léxicos.** Son los procesos conocidos también como selección de palabras. Este proceso es el encargado de escribir las palabras que expresaran exactamente lo que deseamos. Una vez que se ha tomado la decisión sobre qué palabra escoger, la siguiente etapa es activar los grafemas que la forman. Existen dos vías para pasar del significado a la forma: la vía léxica u ortográfica, en la que se recupera la representación ortográfica directamente del léxico mental, y la vía indirecta o subléxica, en la que se obtiene por la transformación de fonema a grafema.
- **Procesos motores.** Se refieren a los movimientos que se tienen que ejecutar para representar sobre un soporte. Se realizan diversas operaciones; la primera de estas es seleccionar el tipo de letra, estas pueden escribirse de diversas formas, debido a las reglas ortográficas y estilos, estas formas diversas se llaman alógrafos y se almacenan en la memoria en una zona denominada almacén alográfico. Una vez que se ha elegido el alógrafo los campos lingüístico y motor se encuentran, ya que debe de traducirse los alógrafos a movimientos musculares que permitan su manifestación gráfica. Para ejecutar los movimientos necesarios y producir concretamente los alógrafos se realiza una tarea perceptivo-motora muy compleja, ya que es una secuencia de movimientos coordinados (Cuetos, 2009).

Como se señala al inicio, uno de los dos tipos de escritura es la copia de un texto ya escrito llamada también escritura reproductiva, por ejemplo, para escribir un dictado consta de transformar sonidos a signos gráficos, pasar del habla a la escritura.

La vía que se utiliza generalmente inicia mediante la realización del análisis acústico de sonidos, llamado también identificación de fonemas, luego se reconoce o recupera las palabras almacenadas en el vocabulario auditivo, una vez realizado ese proceso mediante el sistema semántico se accede al significado, desde aquí se activa la representación ortográfica en el léxico ortográfico, esta información se mantiene en una memoria temporal conocida como almacén grafémico o nivel de grafemas. Desde este lugar es donde comenzarán los procesos motores.

Sin embargo, también existe otra vía; por ejemplo, cuando se escriben palabras que no se han escuchado antes o pseudopalabras, en este caso el sistema semántico, los almacenes léxicos no son partícipes. En este caso, los procesos que intervienen son la identificación de fonemas, una vez identificados, se recupera la pronunciación de los sonidos, se retienen en el almacén de fonemas, y el mecanismo de conversión fonema-grafema es el encargado de transformar cada sonido en letra, cuando se emplea esta vía, aparecen típicas faltas ortográficas de sustitución; sin embargo, se ajusta a los sonidos.

Incluso existe una tercera vía utilizada para escribir un dictado que comienza con identificación de fonemas, recuperación de la palabra en el léxico auditivo y acceso al sistema semántico, y desde aquí se activa el léxico fonológico (pronunciación), seguido por la conversión de fonemas a grafemas, en esta vía se presentan errores ortográficos, como se mencionó anteriormente (Cuetos, 2009).

2.2.2.3 Dificultad específica de la escritura

Para Galve y Ramos (2017), la definición de “dificultades específicas de aprendizaje en la escritura”, llamada también disgrafía, es cuando el estudiante presenta un desfase curricular significativo en alguno o en todos los procesos de escritura.

Para la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), y apoyándose en las definiciones de CIE-10, podemos mencionar o definir una dificultad en esta habilidad, cuando el rendimiento de la misma se encuentra por debajo de un promedio esperado para la habilidad de la persona, lo cual interfiere en su desempeño del día a día.

2.2.2.3.1 Tipos de disgrafías

Las disgrafías pueden ser evolutivas o adquiridas; a continuación, se detalla cada una.

Los estudiantes que presentan disgrafía evolutiva experimentan dificultades en el aprendizaje de la escritura, a pesar de cumplir con todos los requisitos necesarios para adquirir esta habilidad. Estas dificultades se deben a un mal funcionamiento en uno de los procesos dentro del sistema de escritura, ya sea a nivel semántico, lingüístico o motor, y no existe una causa aparente que explique este problema.

Dentro de la disgrafía evolutiva se puede presentar también disgrafía evolutiva fonológica; esta se produce debido a una alteración en el sistema de conversión fonema-grafema que impide escribir palabras desconocidas.

Otra disgrafía es la evolutiva superficial, esta se produce cuando se lesiona la ruta léxico-semántica (ortográfica) o directa y se manifiesta cuando se escribe respetando la

conversión fonema-grafema, sin embargo, se tiene dificultad para escribir palabras de ortografía arbitraria, en el ritmo y también presentan dificultades de grafías.

Disgrafía mixta o profunda (fonológica y superficial), en esta se presenta déficit en ambas rutas esto conlleva a manifestar errores semánticos y dificultades con lectura, escritura y lenguaje oral.

Por otro lado, las disgrafías adquiridas se presentan en personas que anteriormente escribían correctamente, pero han aparecido dificultades debido a una lesión cerebral (Galve & Ramos 2017; Cuetos, 2009).

2.2.2.4 Diferenciación con trastornos similares y relacionados

En la Tabla 1 se precisaron los criterios comunes que se han observado en los casos de estudio con la disgrafia y los trastornos motores que permiten identificar un deslinde a través de la selección y planteamiento específico de sus características principales.

Tabla 1

Cuadro comparativo de trastornos similares a las dificultades de aprendizaje de escritura

| Criterios | Trastorno específico de la ortografía | Trastornos motores |
|-----------------|---|--|
| Características | <ul style="list-style-type: none"> • Déficit específico y significativo del dominio de la escritura. • Deterioro específico y significativo de habilidades ortográficas. • CI dentro de la norma. • Habilidades afectadas: deletreo y escritura correcta de palabras. | <ul style="list-style-type: none"> • Déficit específico y significativo del dominio de las habilidades motoras. • Deterioro en el desarrollo de actividades motoras las cuales afectan la productividad académica. • CI dentro de la norma. |

-
- La habilidad lectora dentro de la norma para la edad.
 - La dificultad no debe de ser producto de una dispedagogía.
-

Nota. Adaptado de “Dificultades específicas de aprendizaje” de Defior, et. al., 2015; “Asociación Americana de Psiquiatría”, 2014 y “Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5” de la Asociación Americana de Psiquiatría, 2013.

2.2.3 De la evaluación

Según Cuetos (2009), se debe explorar cada uno de los procesos involucrados en la escritura, en la planificación del mensaje basado en los conocimientos previos específicos del evaluado sobre el tema a desarrollar, en los procesos sintácticos, en el registro del tipo de oración, longitud, complejidad y dominio de signos de puntuación, y en los procesos léxicos, la denominación escrita de dibujos y la escritura al dictado.

Según Palomino et al. (2009), la evaluación es un proceso de medición, valoración y toma de decisiones; en el caso de estudiantes, se debe de evaluar la medición de las áreas que sí funcionan adecuadamente como de las que no, y esto mediante instrumentos psicológicos, psicopedagógicos y pedagógicos enfocados en la historia clínica, exploración psicología, exploración pedagógica familiar, teniendo en cuenta su validez, confiabilidad y aspecto ético.

De acuerdo con Cuetos et al. (2004), en el proceso de medición del nivel de escritura a través del PROESC - batería de evaluación de escritura, se requiere el análisis de diferentes componentes. Esto incluye la transcripción de sílabas, la escritura de palabras que abarcan tanto ortografía arbitraria como reglada, y la capacidad para escribir palabras inventadas o pseudopalabras.

La evaluación desarrollada por Cuetos et al. (2004) consta de seis tareas para cada proceso de la escritura; dictado de sílabas, dictado de palabras conformada por dos listas de palabras, una arbitraria y otra reglada, dictado de pseudopalabras y además dictado de frases; asimismo, se solicita al evaluado la escritura de un cuento y para terminar una redacción sobre el animal que prefiera.

2.2.4 De la intervención

En relación a los procesos de intervención, Cuetos et al. (2004) indica que el éxito de la terapia se basa en la precisión del diagnóstico, ya que esto permitirá diseñar un tratamiento que se enfoque en el trastorno. Para ello se deben de enfocar la intervención en la recuperación de los siguientes procesos:

- Recuperación de los procesos léxicos.
- Recuperación de los procesos sintácticos.
- Recuperación de los procesos motores.

Por otro lado, García (2014) indica que para una buena intervención se debe de realizar un diagnóstico preciso en cuanto a los módulos deficitarios de la escritura. Dentro de estos módulos a intervenir tenemos a:

a) Planificación

- Si el déficit es en la información se facilita la información o se realiza una lluvia de ideas para generar información fácil de representarse de una manera escrita.
- Si el déficit es en la memoria se facilita detalles específicos.
- Si el déficit es en la organización se facilita modelos de auto pregunta que ayudan a esquematizar lo que se quiere expresar.

b) Sintáctico

- Este proceso se realizará de lo más simple a lo más complejo.
- Se emplea el uso de diagramas u organigramas.
- Se facilitará los patrones de escritura de forma directa y estas irán disminuyendo hasta desaparecer.

c) Léxico

- En este proceso suele situarse el núcleo de la mayoría de dificultades en la escritura.
- El enfoque se encuentra en desarrollar rutas de acceso a los diversos grafemas de las palabras.
- Se pueden emplear estrategias como el entrenamiento de homófonos, enseñanza de reglas ortográficas, uso de fichas con la escritura de cada palabra por un lado y en el otro con el error común.

d) Motor

- En este caso la intervención dependerá del proceso donde se presente la dificultad.
- Si la dificultad está en los alógrafos, se realizarán actividades donde se empleen diversos tipos de letra hasta lograr una automatización.
- Si la dificultad se encuentra en los patrones motores, se emplearán ejercicios de caligrafía, trazo de letras siguiendo un patrón o líneas punteadas, escritura en el aire, etc.
- Finalmente, si la dificultad se encuentra en los procesos periféricos de control de movimientos, se tendrían que realizar actividades que involucren la coordinación visomotora como son los ejercicios manuales como picado, rasgado, bucles etc.

2.2.5 Definición de términos básicos

Programa de intervención

Son intervenciones específicas en el proceso de aprendizaje que surgen como respuesta a la verificación de rendimiento por debajo de la norma en algún área del conocimiento. Van dirigidos a mejorar específicamente un aspecto del aprendizaje, cuya evaluación se presenta por debajo de los parámetros esperados. Puede considerarse también como sinónimo de entrenamiento, corrección, estimulación, entre otras (Ortiz, 2009).

Escritura

Proceso de carácter complejo que involucra diversos procesos cognitivos de todo tipo (Cuetos, 2009).

Procesos de la escritura

Son aquellos procesos cognitivos que intervienen en el desarrollo de la habilidad escrita y las cuales permiten ejecutar el proceso complejo de codificación. Dentro de los procesos implicados encontramos la planificación del mensaje, la construcción sintáctica, la selección de las palabras y los procesos motores (Cuetos, 2009).

Institución educativa pública

Como comunidad de aprendizaje, es la primera y la principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado, siendo su finalidad el logro de aprendizajes y formación integral de los estudiantes; además, puede ser pública o privada (Ley General de Educación Nro.28044, 2003).

III. Objetivos

3.1 Objetivos de evaluación

Caso 1

Objetivo general

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

Objetivos específicos

O₁ Identificar el nivel de dominio de los procesos perceptivos de la lectura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₂ Identificar el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₃ Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₄ Identificar el nivel de dominio de los procesos semánticos de la lectura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₅ Identificar el nivel de dominio de los procesos léxico ortográficos de la escritura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₆ Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₇ Identificar el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Caso 2

Objetivo general

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

Objetivos específicos

O₁ Identificar el nivel de dominio de los procesos perceptivos de la lectura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₂ Identificar el nivel de dominio de los procesos léxicos de la lectura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₃ Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la lectura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₄ Identificar el nivel de dominio de los procesos semánticos de la lectura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₅ Identificar el nivel de dominio de los procesos léxico-ortográficos de la escritura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₆ Identificar el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₇ Identificar el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura que existe en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

3.2 Objetivos de intervención

Caso 1

Objetivo general

Determinar los efectos que produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Objetivos específicos

O₁ Determinar los efectos que produce el programa de intervención sobre 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.

O₂ Determinar los efectos que produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₃ Determinar los efectos que produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Caso 2

Objetivo general

Determinar los efectos que produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Objetivos específicos

O₁ Determinar los efectos que produce el programa de intervención sobre 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.

O₂ Determinar los efectos que produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

O₃ Determinar los efectos que produce el programa de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

IV. Hipótesis

4.1 Hipótesis de evaluación

Caso 1

Hipótesis general

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

Hipótesis específicas

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

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

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

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

H₅ Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxico-ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₆ Existe un bajo nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₇ Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Caso 2

Hipótesis general

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

Hipótesis específicas

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

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

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

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

H₅ Existe un bajo nivel de dominio de los procesos léxico-ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₆ Existe un bajo nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₇ Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

4.2 Hipótesis de intervención

Caso 1

Hipótesis general

El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Hipótesis específicas

H₁ El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₂ El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos sintácticos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₃ El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de composición de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Caso 2

Hipótesis general

El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Hipótesis específicas

H₁ El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₂ El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos sintácticos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

H₃ El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de composición de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

V. Método

5.1 Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo empírico, pues se busca comprender un fenómeno psicológico específico a partir de medios racionales y mediante la recolección sistematizada de información, y a través del uso procedimientos estadísticos para la adquisición de nuevos conocimientos (Martínez & Chacón, 2016).

De igual manera, se trata de una investigación con metodología cuantitativa, debido a que se incluyen los datos originales los cuales se obtuvieron a través de un cuestionario, y el análisis se basa en la lógica epistemológica de una tradición positivista (Montero & León, 2007).

De acuerdo con Arnau (1978), esta investigación puede clasificarse como aplicada porque aplica teorías propuestas para abordar un escenario específico.

5.2 Diseño de investigación

De acuerdo con Bisquerra (2019), se trata de una investigación experimental de diseño de sujeto único o también conocido como diseño $n=1$, en este caso, este diseño permite identificar relaciones de causa-efecto a partir de casos individuales.

Conforme a lo indicado por Ato y Vallejo (2015), se emplea un diseño de caso único de reversión con tres fases denominadas A-B-A. En esta configuración, la fase "A" se refiere a la evaluación previa a la aplicación del programa, la fase "B" representa el período de tratamiento del programa, y nuevamente la fase "A" se relaciona con la evaluación realizada después de la aplicación del programa.

Finalmente, según Castro (2002) se trata de un estudio de caso único de diseño A-B-A que consta de tres condiciones; la primera es una línea base (A), la segunda consiste en la introducción de un tratamiento (B) y la tercera consiste en una reversión a la condición inicial tras retirar el tratamiento (A).

5.3 Unidad de análisis

Dos estudiantes que cursan el quinto grado de primaria.

Caso 1

Se trata de un estudiante de diez años de edad, natural de Lima, quien actualmente curso el quinto grado de primaria en una escuela pública de Chorrillos. Es el mayor de tres hermanos, los cuales viven con la madre. La madre trabaja por jornadas los fines de semana, dejando a los infantes al cuidado del abuelo materno.

Caso 2

Es un niño de diez años que está actualmente en el quinto grado de primaria. Es hijo mayor de una familia de tres hermanos y vive con sus padres, así como con sus abuelos maternos. La madre supervisa las actividades de los tres hijos. Actualmente asiste a una institución pública militar de Chorrillos.

Criterios de inclusión

- Tener entre 10 a 11 años.
- Encontrarse en quinto grado de primaria.
- Presentar dificultades en la producción escrita.

- Consentimiento y asentimiento informado aceptado.

Criterios de exclusión:

- La familia, tutores responsables no han firmado el consentimiento informado.
- Los estudiantes no han brindado su asentimiento.
- Presenta alguna discapacidad motora o visual.

5.4 Instrumento de evaluación

Para la evaluación de ambos casos se emplearon: PROLEC-R Y PROESC.

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

Para medir los procesos lectores se empleó el PROLEC-R, cuyos autores son Cuetos et al. (2007), y fue publicada en España. El propósito principal de este instrumento fue evaluar tanto los procesos lectores de nivel bajo, como los perceptivos y léxicos, como los de nivel alto, como los sintácticos y semánticos. En el proceso perceptivo, la evaluación consistió en identificar letras y la discriminar si son igual-diferente; además de lectura de palabras y pseudopalabras dentro del proceso léxico. En el proceso sintáctico, las pruebas son de estructuras gramaticales y de signos de puntuación. Las últimas pruebas del proceso semántico incluyeron comprensión oral, comprensión de textos y comprensión de oraciones. La aplicación la realizaron de manera individual y midieron el tiempo en las pruebas de los dos primeros procesos, así como en las de signos de puntuación; se obtuvo la puntuación mediante las respuestas acertadas en cada prueba. Los reactivos del PROLEC-R fueron presentados con respuestas

dicotómicas de tipo acierto y error, y donde un mayor puntaje se interpretó como la mayor presencia del atributo.

Evidencias validez y confiabilidad de la versión original

Cuetos et al. (2007) analizaron las propiedades psicométricas de la prueba mediante la validez basada en los procesos de respuesta, y consultaron a los profesores para evaluar la congruencia entre su categorización y la medida realizada. Además, evaluaron la relación entre las dimensiones del instrumento con la prueba Peabody y sus respectivas subescalas. Finalmente, las evidencias basadas en la estructura interna se determinaron mediante un análisis factorial confirmatorio, arrojando índices de ajuste aceptables para las cuatro variables latentes identificadas (GR=0,969; AGFI=0,933; RMSEA=0,075).

La fiabilidad del PROLEC-R fue constatada con coeficientes alfa, los cuales fluctúan entre .49 (nombre de letras) y .74 (L. Palabras), alcanzando un alfa total igual a .79.

Evidencias de validez y confiabilidad de la versión adaptada.

Cayhualla et al. en el 2011 realizaron la adaptación lingüística y pictográfica del instrumento. Determinaron la evidencia de validez basada en el contenido mediante el juicio de siete expertos, quienes evaluaron la pertinencia de las adaptaciones. La congruencia de sus respuestas se evaluó a través del coeficiente V de Aiken, cuyos valores fluctúan entre .83 y 1.

Para determinar la validez mediante la comparación con otras variables, se relacionaron las puntuaciones del PROLEC-R con las apreciaciones de los docentes, se encontraron correlaciones de nivel moderado. Asimismo, relacionaron las puntuaciones

del PROLEC-R y el PPVT-III, reportando correlaciones significativas y de nivel moderado, lo que da cuenta de la convergencia entre estos constructos. Finalmente, para determinar las evidencias de validez basadas en la estructura interna, realizaron un análisis factorial confirmatorio que reafirman la estructura teórica original del instrumento.

El método de consistencia interna se utilizó para evaluar la confiabilidad reportando un coeficiente alfa global igual a .98, mientras sus dimensiones obtuvieron coeficientes alfa que oscilan entre .61 y .98.

Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura - PROESC

Para medir los procesos de la escritura se utilizó el PROESC, creado por Cuetos et al. (2004). Esta es una prueba de origen español, la cual tuvo como objetivo principal evaluar los procesos cognitivos implicados en la escritura, así como la detección de errores. Dicho instrumento puede tener una aplicación de manera individual o colectiva, cuyo tiempo de aplicación varía entre los 40 y 50 minutos aproximadamente. Está dirigida a estudiantes cuya edad es entre ocho a 15 años y que cursan desde tercero de educación primaria a cuarto de educación secundaria. Los reactivos del PROESC presentan respuestas dicotómicas de tipo acierto y error, donde un mayor puntaje se interpretó como la mayor presencia del atributo.

Evidencias validez y confiabilidad de la versión original

Cuetos et al. (2004) analizaron las propiedades psicométricas mediante la evidencia de validez basada en la relación con otras variables (validez criterial) y la evidencia de validez basada en la estructura interna (validez factorial). Para la validez criterial tomaron en consideración la valoración del profesor solicitándole que califique a sus alumnos en

una escala del cero al 10 “según su capacidad escritora”. Recogieron 839 valoraciones, encontrando relación entre el criterio y los valores de la prueba.

En relación con la validez factorial; para determinar si los pesos factoriales son significativos es necesario que sean mayores a .30 y se consideran muy significativos conforme se aproxima a .50 (Comrey, 1985 como se cita en Cuetos et al., 2004) Los resultados demuestran que casi en todos los valores se supera este límite, por tanto, la batería demostró tener una buena validez factorial.

La fiabilidad del PROESC fue constatada mediante el coeficiente alfa. Este coeficiente muestra el grado en que covarían los ítems del test, lo que supone un indicador de su consistencia interna (Muñiz,1994, como se cita en Cuetos et al., 2004); en el caso de la batería PROESC, obtuvieron un valor de .82 en el coeficiente alfa, por lo que se puede considerar que la prueba tiene una alta consistencia interna.

Evidencias de validez y confiabilidad de la versión adaptada

Cayhualla y Mendoza en el 2012 realizaron la adaptación lingüística del instrumento; se realizó un análisis factorial exploratorio para determinar la validez, basado en la estructura interna. Para la prueba de dictado de sílabas obtuvieron un índice de adecuación muestral aceptable ($KMO=.719$), el supuesto de intercorrelación de los ítems resultó adecuado ($\chi^2=567.796$; $p<.01$). Emplearon el método de componentes principales con rotación Varimax con Kaiser, identificando una estructura de cinco factores.

Para la prueba de dictado de palabras (ortografía arbitraria) obtuvieron un índice de adecuación muestral aceptable ($KMO=.870$), y el supuesto de intercorrelación de los ítems resultó adecuado ($\chi^2=2220.189$; $p<.01$). Emplearon el método de componentes

principales con rotación Varimax con Kaiser, identificando una estructura de cinco factores. Para la prueba de dictado de palabras (ortografía reglada) obtuvieron un índice de adecuación muestral aceptable ($KMO=.817$), el supuesto de intercorrelación de los ítems resultó adecuado ($\chi^2=2392.454$; $p<.01$). Emplearon el método de componentes principales con rotación Varimax con Kaiser, identificando una estructura de siete factores. Para la prueba de pseudopalabras obtuvieron un índice de adecuación muestral aceptable ($KMO=.782$), el supuesto de intercorrelación de los ítems resultó adecuado ($\chi^2=855.057$; $p<.01$). Emplearon el método de componentes principales con rotación Varimax con Kaiser, identificando una estructura de cinco factores. Para la prueba de dictado de frases (Acentos) obtuvieron un índice de adecuación muestral aceptable ($KMO=.941$), el supuesto de intercorrelación de los ítems resultó adecuado ($\chi^2=2744.011$; $p<.01$). Emplearon el método de componentes principales con rotación Varimax con Kaiser, identificando una estructura de cuatro factores. Para la prueba de dictado de frases (Mayúsculas) obtuvieron un índice de adecuación muestral aceptable ($KMO=.883$), el supuesto de intercorrelación de los ítems resultó adecuado ($\chi^2=2430.256$; $p<.01$). Emplearon el método de componentes principales con rotación Varimax con Kaiser, identificando una estructura de dos factores. Para la prueba de dictado de frases (Signos de puntuación) obtuvieron un índice de adecuación muestral aceptable ($KMO=.714$), el supuesto de intercorrelación de los ítems resultó adecuado ($\chi^2=1216.826$; $p<.01$). Emplearon el método de componentes principales con rotación Varimax con Kaiser, identificando una estructura de dos factores. Para la prueba de escritura de un cuento obtuvieron un índice de adecuación muestral aceptable ($KMO=.806$), el supuesto de intercorrelación de los ítems resultó adecuado ($\chi^2=1862.061$; $p<.01$). Emplearon el método de componentes principales con rotación Varimax con Kaiser, identificando una estructura de tres factores. Para la prueba de

redacción obtuvieron un índice de adecuación muestral aceptable ($KMO=.801$), el supuesto de intercorrelación de los ítems resultó adecuado ($\chi^2=1777.132$; $p<.01$). Emplearon el método de componentes principales con rotación Varimax con Kaiser, identificando una estructura de tres factores.

Finalmente, se obtuvieron las pruebas fiabilidad utilizando el método de consistencia interna, y como resultado se presentó un coeficiente alfa que oscilan entre .619 y .891, lo cual permite señalar que el instrumento es confiable.

A continuación, en la Tabla 2 se presentan las pruebas y los puntajes adaptados.

Tabla 2

Baremos adaptados de la Batería de Procesos de Escritura - PROESC de Quinto Grado

| Pruebas | | Dificultad | | | | | | | |
|---------|---------------------------|------------|-------|------------|-------------|------------|-----|-----|------|
| | | Si | Dudas | No | | | | | |
| | | | | Nivel Bajo | Nivel Medio | Nivel Alto | | | |
| 1. | Dictado de sílabas | 0 | 18-19 | 20-22 | 23-24 | 25 | | | |
| 2. | Dictado de Palabras | 0-10 | 11-13 | 14-18 | 19-22 | 23-25 | | | |
| | a. Ortografía arbitraria | | | | | | | | |
| | b. Ortografía reglada | 0-10 | 11-14 | 15-19 | 20-23 | 24-25 | | | |
| 3. | Dictado de Pseudopalabras | 0-3 | 4 | 5-7 | 8-9 | 10-15 | | | |
| | a. Total | | | | | | | | |
| | b. Reglas ortográficas | 0-5 | 6 | 7-9 | 10-11 | 12-15 | | | |
| 4. | Dictado de Frases | 0-4 | 5 | 6-8 | 9-10 | 11-15 | | | |
| | a. Acentos | | | | | | 0-1 | 2-6 | 7-10 |
| | b. Mayúsculas | | | | | | 0-1 | 2-3 | 4-5 |
| | c. Signos de Puntuación | | | | | | | | |
| 5. | Escritura de un cuento | | 0-3 | 4-6 | 7-8 | 9-10 | | | |

| | | | | | |
|-------------------------------|------|-------|--------|---------|---------|
| 6. Escritura de una redacción | 0 | 1-2 | 3-4 | 5-10 | |
| Total de Batería | 0-63 | 64-82 | 83-102 | 103-121 | 122-140 |

Nota. Adaptado de “Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura - PROESC en estudiantes de tercero de sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima Metropolitana” de R. Cayhualla, y V. Mendoza, 2012, p. 112.

5.5 Programa de intervención

Caso 1 y 2

A continuación, se especifican estrategias y actividades que forman parte del programa de intervención, el cual estuvo enfocado a incrementar el nivel de dominio de los procesos en escritura que se encuentran en dificultad al momento de realizar la evaluación. En este caso, las investigaciones utilizadas son de un enfoque cognitivo (Cuetos, 2009; Defior et al., 2015; Galve & Ramos, 2017).

Las estrategias empleadas se desarrollaron considerando las medidas tomadas por la emergencia sanitaria que el Perú afrontó durante la pandemia del Covid-19, así como también la dinámica de la familia y escuela. A continuación, se detallan las estrategias en función al autor:

- Ejercicios de grupos consonánticos (Serrano & Defior, 2014).
- Ejercicios de coordinación grafomotora.
- Reforzar la direccionalidad del trazo.
- Ejercicios de secuencia temporal.

- Trazos de grafemas y sonidos (Defior et al. & 2015).
- Uso de procesadores de texto en un ordenador (Morphy & Graham, 2012).

Recuperación de los procesos de planificación

- Rueda de preguntas para recabar información.
- Listado de conectores.
- Narraciones espontáneas.

Recuperación de los procesos de sintácticos

- Dictado de oraciones simples.
- Dictado de oraciones complejas.
- Oraciones incompletas.

Recuperación de los procesos de léxicos

- Unión de palabras y dibujos.
- Juego de palabras (homófonas, homógrafas, etc.).
- Juego de memoria con tarjetas (dibujo/palabra) (Cuetos, 2009).

5.6 Procedimientos

Coordinaciones previas

Se realizaron las coordinaciones respectivas con las madres de familia a fin de brindar información detallada para el estudio de caso de los estudiantes de diez años que cursan el quinto grado de educación primaria.

Asimismo, se tomó un tiempo predeterminado dentro de estas reuniones de coordinación para aclarar los términos de participación de los alumnos del programa de maestría, en la evaluación e intervención de un caso único con problemas específicos de aprendizaje en el área de escritura.

Se solicitó la colaboración de las familias, a fin de evaluar y aplicar un programa de intervención que favorezca el desarrollo de los procesos lectores.

Presentación

Se realizó la presentación del trabajo de investigación mediante una entrevista individual a cada madre de familia de los niños correspondientes al caso 1 y caso 2, a fin de contar con el consentimiento respectivo, siendo de la siguiente manera:

Muy buenas tardes Sra. me presento ante usted en reunión para hacer de su conocimiento que estoy estudiando una Maestría en Problemas de Aprendizaje en la Universidad Marcelino Champagnat de Surco, motivo por el cual estoy realizando, conjuntamente con una compañera, una investigación con la finalidad de evaluar los procesos y factores que intervienen en el aprendizaje de la escritura, los que son de gran importancia para el logro de una escritura legible, ortográficamente correcta y coherente, la cual va a favorecer el desarrollo de las habilidades de redacción. Luego de concluido el proceso de evaluación iniciaremos, con su consentimiento, la aplicación de un Programa de Intervención que durará 24 sesiones, el cual se encontrará diseñado para potenciar el desarrollo de las áreas que se encontrarán en desnivel. El diseño de nuestra

investigación es individual y toma en cuenta el perfil de evaluación; en todo el transcurso de la intervención se favorecerá un clima afectivo-positivo, motivando la satisfacción de logro de su menor hijo. Se informa que se mantendrá la confidencialidad de sus datos personales y escolares en todo el proceso de la investigación.

Aplicación del consentimiento informado

A fin de poder realizar la investigación, se conversó con la familia para solicitar el consentimiento informado, firmado por ellos, para proceder a realizar la evaluación e intervención de su menor hijo.

Dicho consentimiento informado contiene los nombres de los investigadores responsables y el objetivo del estudio. Además, se especificó que la participación del menor es anónima y que los datos se manejarán de manera confidencial (véase Apéndice B).

Aplicación del asentimiento informado

A raíz de que los participantes tienen diez años de edad, se aplicó el asentimiento informado de manera individual, en donde se explicó de manera sencilla y breve en qué consiste el estudio. Y al ser la respuesta favorable, se procedió a la firma del asentimiento informado; no obstante, se indicó al participante que podrá retirarse en el momento que desee sin que exista ninguna sanción por ello. Asimismo, en ese momento debido a la coyuntura de la pandemia del Covid-19, se decidió realizar ambos asentimientos informados de manera virtual (véase Apéndice C).

Condiciones de aplicación de instrumentos de evaluación

La evaluación se llevó a cabo de manera virtual mediante la plataforma de ZOOM, a razón de la crisis sanitaria que nuestro país afrontó durante la pandemia del Covid-19.

Asimismo, fue conducida por las investigadoras, para lo cual contaron con un previo entrenamiento y capacitación, y en donde se tomaron en cuenta las normas éticas, metodológicas, así como los recursos a emplear.

De la misma manera, la aplicación se realizó de uno a uno aplicando en primer lugar el PROLEC-R y en segundo lugar el PROESC. El proceso de evaluación tuvo una duración de una semana aproximadamente en ambos casos. En la Tabla 3, se observan las áreas evaluadas, los instrumentos utilizados y las fechas de evaluación correspondientes al caso 1.

Tabla 3

Proceso de Evaluación de Caso 1

| Área Evaluada | Instrumentos | Cronograma d/m/a |
|---------------|--------------|------------------|
| Lectura | PROLEC- R | 28/04/21 |
| Escritura | PROESC | 05/05/21 |

En la Tabla 4, se observan las áreas evaluadas, los instrumentos utilizados y las fechas de evaluación correspondientes al caso 2.

Tabla 4

Proceso de Evaluación de Caso 2

| Área Evaluada | Instrumentos | Cronograma d/m/a |
|---------------|--------------|------------------|
| Lectura | PROLEC- R | 22/04/21 |
| Escritura | PROESC | 25/05/21 |

Condiciones de aplicación de instrumentos de intervención

Debido a la crisis sanitaria causada por la pandemia de COVID-19, la implementación se realizó de forma virtual a través de la plataforma ZOOM; asimismo, fueron desarrolladas por las investigadoras y de manera individual.

El programa de intervención consta de 24 sesiones, de 45 minutos cada una.

El periodo de aplicación de la intervención abarcó un periodo aproximado de dos meses y medio, con una frecuencia de dos veces a la semana, y con un total de 24 sesiones y tuvo lugar entre agosto y octubre del 2021.

5.7 Análisis de datos

El presente plan de análisis de datos contempla los análisis que se realizarán en ambos casos. Se analizará la varianza intra-sujeto, que corresponde a la variabilidad de las respuestas del participante luego del tratamiento o condiciones experimentales, ya que se espera que las respuestas permanezcan estables cuando no se aplica una variable independiente que lo afecte. En tal sentido, se analizará la varianza intertratamiento reflejado en los cambios de puntajes reportados por el participante ($n=1$) ante el tratamiento en su totalidad.

Se evaluará la amplitud total de las respuestas (k) para analizar las variaciones en las puntuaciones, lo que incluye analizar la diferencia entre las puntuaciones mínima y máxima obtenidas, además del delta ($\Delta f-i$) que consiste en calcular la diferencia del puntaje final menos el puntaje inicial (Amon, 2015). Adicionalmente, se reporta el rendimiento de respuesta de cada subtest, para los puntajes antes del tratamiento como para los puntajes obtenidos después del tratamiento (p).

Los resultados incluirán el análisis de la línea base, como un registro sensible de los puntajes obtenidos en todas las áreas evaluadas (Castro, 2002). Esta línea base, es su sistema de coordenadas donde la abscisa es el número de sesiones a través de las cuales se observa la conducta, en este caso los puntajes y la ordenada viene a ser la frecuencia de las mismas; posteriormente, se comparan ambas línea base, línea de tratamiento y seguimiento (Ato & Vallejo, 2015; Sans & García-Vera, 2015).

VI. Resultados

6.1 Del proceso de evaluación

6.1.1 Antecedentes generales

Caso 1

El caso responde a un niño de diez años y cuatro meses, el cual actualmente cursa el quinto grado de primaria en una institución educativa pública. Proviene de un hogar disfuncional y es el mayor de tres hermanos. La madre indica que el niño presenta problemas al momento de producir textos escritos, lo que se empezó a manifestar con mayor frecuencia a partir del 3er grado de primaria. Asimismo, la progenitora indica que la lectura que desarrolla su hijo no es fluida y, por ende, le genera preocupación.

En relación a su escolaridad, estudió en un nido parroquial sus años de educación inicial y a la edad de seis años empezó sus estudios de educación básica regular. Sus estudios de educación primaria se han realizado en tres distintas escuelas, lo cual ha sucedido por motivos económicos y familiares. Al cursar el 3er grado, se empezaron a observar algunas dificultades en su escritura y la madre menciona que a veces suele demorarse en poder realizar sus actividades, ya sea por fatiga y cansancio, al momento de escribir.

Caso 2

El caso responde a un estudiante de diez años y tres meses, el cual actualmente cursa el quinto grado de primaria en una institución educativa pública. Vive con su madre, padre, abuelos maternos y sus dos hermanas menores. La madre es docente de inicial y el padre

es militar. La madre indica que el embarazo fue deseado y feliz, el parto fue una cesárea de emergencia.

A los cuatro meses de edad, logró elevar la cabeza y el tronco en relación al desarrollo neuromuscular, caminó a los 11 meses y presentó un desarrollo esperado. Balbuceó a los cuatro meses y pronunció sus primeras palabras según lo esperado; por lo demás, se comunica de manera fluida. Es un niño activo, practica el fútbol con sus amigos en el parque; en el momento de la intervención, y por motivos de la pandemia, juega en la computadora, videojuegos en Play Station y juegos de mesa; también juega con su hermana y su papá. Según la madre, el niño presenta problemas al momento de producir textos escritos, dado que no se ubica correctamente en el espacio y su letra es ilegible.

La madre comenta que, dentro del ámbito educativo, en los cursos donde mejor se desenvuelve y disfruta es en Inglés y Matemáticas; al contrario, en el que manifiesta menor satisfacción es en el curso de Comunicación porque tiene que escribir.

6.1.2 Áreas de evaluación

Luego de la aplicación de la anamnesis, se realizó el análisis de datos de ambos casos, los cuales nos ayudaron a plantear las hipótesis diagnósticas, las áreas y sub-áreas, que serán evaluadas a fin de poder comprobar las hipótesis diagnósticas formuladas. Esta información se explica en la Tabla 5.

Caso 1 y Caso 2**Tabla 5***Áreas de evaluación*

| Hipótesis de evaluación | Áreas | Sub áreas | Instrumentos |
|---|-----------|--------------------------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de lectura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública. | Lectura | P. Perceptivo | PROLEC-R |
| | | P. Léxico | |
| | | P. Sintáctico | |
| | | P. Semántico | |
| <ul style="list-style-type: none"> Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública. | Escritura | P. Léxico Ortográfico | PROESC |
| | | P. Sintáctico | |
| | | P. Composición | |

6.1.3 Informe de evaluación de aprendizaje

Caso 1

a) Datos generales

Nombre : “A”

Edad : 10 años 4 meses

Sexo : Masculino

Colegio : -----

Grado : Quinto de primaria

Fecha de evaluación: Abril del 2021

Evaluada : Katherine Sara Luisa Meza Vila

Pruebas Aplicadas : PROLEC-R - (Versión Adaptada)

PROESC - (Versión Adaptada)

b) Motivo de la evaluación

La madre solicita una evaluación de aprendizaje para su menor hijo, ya que se ha observado, durante el desarrollo de sus actividades escolares, algunas dificultades en su desarrollo de la lectura y escritura. Asimismo, los maestros de escuela han brindado algunos reportes a la progenitora indicando algunas dificultades observadas en relación a la organización y redacción del niño.

c) Antecedentes

“A.” es el hermano mayor de tres hermanos. Tiene dos hermanas menores: una hermana de cuatro años y una de un año. Nació a las 36 semanas y con 3,400 kg y 49 cm. Se mantuvo con buena salud. Su lenguaje se empezó a dar a partir del año.

“A.” proviene de un hogar disfuncional, en donde la relación entre madre y padre es distante. Actualmente los padres se encuentran separados, y la tutela total de él y su hermana está a cargo de la madre. Además, “A.” tiene otra hermana pequeña por parte de mamá.

“A.” vive con su madre, su tía y abuelos. El vínculo con la madre es bueno, así como el vínculo con la familia materna.

En relación a su escolaridad, estudió en un nido parroquial sus años de educación inicial y a la edad de seis años empezó sus estudios de educación básica regular. Sus estudios de educación primaria se han realizado en tres distintas escuelas por motivos económicos y familiares. Al cursar el tercer grado se empezaron a observar algunas dificultades en escritura y la mamá menciona que a veces suele demorarse en poder realizar sus actividades por fatiga y cansancio al momento de escribir.

d) Observaciones generales de conducta

“A.” asistió a las sesiones de evaluación con puntualidad y entusiasmo. Escuchó y se mantuvo en su lugar durante la evaluación, aunque al desarrollar las evaluaciones de escritura se cansaba rápido.

A nivel físico, presenta una adecuada presentación personal y cuidado de su aseo. “A.” es un niño de contextura gruesa, estatura alta en relación a su edad y de tez trigueña.

A nivel conductual, “A.” es un niño que saluda, se despide y agradece, así como también es respetuoso al dirigirse a los demás.

A nivel oral su lenguaje es fluido y establece oraciones con claridad, aunque suele dudar de sus respuestas.

e) Resultados

La evaluación se centró en los procesos de la lectura y escritura, las cuales se llevaron a cabo en diferentes fechas.

En relación a la lectura, en los procesos perceptivos, "A." se ubicó dentro de la "norma", es decir, una habilidad lectora media. Pudo decir el nombre/sonido de las letras sin dificultad, obteniendo 20/20 y con una velocidad y precisión normal. Al identificar la palabra igual y diferentes obtuvo 20/20 y al igual que en la tarea anterior, los resultados lo ubican dentro de la "norma", es decir, con habilidad lectora media, pero con una velocidad y precisión normal. Como conclusión, se puede determinar que en los procesos perceptivos no presenta dificultad.

En cuanto a los procesos léxicos, que involucran la lectura de palabras y pseudopalabras, "A." se encuentra en el nivel de "habilidad lectora baja". En la lectura de palabras, "A." cometió un error de omisión al leer "titero" en lugar de "tintero" y un error al sustituir "claro" en lugar de "cloro". Sin embargo, en esta misma tarea, mostró una velocidad y precisión de lectura dentro de lo "normal", con un resultado de 38/40.

En lo que respecta a la lectura de pseudopalabras, se observaron errores de sustitución, ya que "A." leyó "escodio" en lugar de "escodia" y "liensa" en lugar de "lienca". A pesar de estos errores, su velocidad y precisión en la lectura fueron "normales", con un resultado de 38/40 en esta tarea.

Dado que no presenta errores en estructuras activas, pasivas y de complemento focalizado, el participante se encuentra dentro de la categoría "norma" en lo que respecta a los procesos sintácticos, específicamente al asociar una oración con una ilustración.

En este mismo proceso, se registran dos errores relacionados con los signos de puntuación al momento de leer, obteniendo un puntaje de 9/11. Los resultados lo ubican dentro de la "norma" y con una precisión y velocidad normal, pero con una habilidad lectora baja.

En cuanto a los procesos semánticos, se evaluó a nivel de comprensión de oraciones, lo cual lo ubica dentro de la "norma" al comprender oraciones escritas y orales; pero, tuvo un error en la comprensión de textos al integrar información para responder oralmente.

En escritura, se observó una falta de control postural adecuado durante el acto de escribir en relación al proceso grafomotor pues suele encorvarse apoyando el mentón en la mano sobre la hoja, además, la presión del lápiz no es la adecuada y realiza esta acción con la mano derecha. En relación a los patrones caligráficos, se pudo observar el uso de letra ligada con tamaño irregular; utilizó letra *script* para realizar y escribir algunas letras como la "v" y "b"; y, en el mayor de los casos, presenta una buena alineación, respetando los espacios; pero, al momento de redactar textos extensos, la irregularidad del tamaño se hace más notoria.

Sobre procesos léxico-ortográficos, en el dictado de sílabas, se sitúa dentro de la "norma", pero con un "nivel bajo", obteniendo un resultado de 20/25, cometiendo algunos errores de omisión como /i/ por /il/, /gi/ por /güi/, /fu/ por /fuen/ y sustitución como /vli/ por /bli/ y /gen/ por /gue/.

En relación al dictado de palabras, existe dificultad tanto en la ortografía arbitraria como en la ortografía reglada, siendo habituales las sustituciones de letras que presentan los mismos sonidos (/v/ y /b/, /y/ y /ll/ /z/ y /s/ /g/ y /j/ y el uso de la “h”). En la categoría de ortografía arbitraria, obtuvo un PD (puntuación directa) de 10/25 y en la categoría de ortografía reglada obtuvo un PD de 9/25. En relación a la ortografía reglada, tiene conocimiento de algunas de las reglas ortográficas; sin embargo, se deben reforzar otras que con relación a su edad deberían estar interiorizadas (uso de la “b” y “v”, uso de la “m” antes de “p” y “b” uso de la “r” y “rr”).

En relación al dictado de pseudopalabras, se ubicó dentro de la “norma”, pero con un nivel medio en la conversión fonema-grafema en la escritura de pseudopalabras, con errores de sustitución: “cirulo” por “sirulo”, “vloma” por “bloma”. Al evaluar esta misma categoría de palabras y en las reglas ortográficas, está dentro de la “norma”, pero con un nivel “bajo” con errores como “sapillo” por “salpillo”, “vurco” por “burco”, “fei” por “fley”, entre otros.

En relación a los procesos sintácticos, en el dictado de frases, se ubica dificultad, ya que en el uso de mayúsculas, acentuación y signos de puntuación no se aplican de manera adecuada. En las tres categorías presenta una puntuación baja o cero, lo cual para la edad y grado no es adecuado; además, existen enlaces de palabras que dificultan la comprensión de sus escritos.

Finalmente, en relación a los procesos de composición, se realizaron ejercicios de escritura de cuentos y descripción de un animal, los cuales al ser evaluados lo ubican en la categoría de duda.

La composición que realiza del cuento, a nivel de estructura, no se logró, pues la cantidad de oraciones fue escasa, así como la estructura e información de las mismas. A

nivel de contenido, los sucesos presentados no siguen una ilación de los hechos. La coherencia entre párrafos no es la adecuada, así como el desenlace de la historia. Al iniciar el cuento no describe el contexto en el que se desarrolla la historia, y si bien brindó una característica de uno de los personajes, estas no son suficientes para fundamentar la idea del texto. Por último, a nivel de estilo no se aprecia un sentido global y unitario de la historia, dado que carecen de figuras literarias (diálogos, descripción, etc.) y la mayoría de las oraciones que integran el texto no están bien construidas.

Finalmente, en la redacción de la descripción de un animal, se observó que en lo que respecta a la forma de presentar la información, todavía necesita incorporar expresiones que sirvan como punto de partida para introducir conceptos y emplear estructuras de oración más elaboradas, así como hilar ideas con coherencia y con mayor uso de palabras para poder desarrollar la idea de manera adecuada.

f) Conclusiones

- En relación a los procesos de lectura, luego de haber realizado las evaluaciones respectivas, queda demostrado que en el caso 1 no existe un bajo nivel de dominio en los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.
- Respecto a los procesos de escritura, se han identificado dificultades en los procesos en relación al léxico-ortográfico, dado que comete errores tanto en la ruta fonológica como visual, su desempeño en la escritura muestra un nivel bajo. Esto tiene un impacto negativo en la precisión de su escritura. además, su velocidad de escritura es lenta tanto cuando escribe espontáneamente como cuando escribe dictado, y con el tiempo se muestra cansada, además realiza ejercicios de estiramiento de la mano con la que escribe continuamente. En el proceso sintáctico (proceso de alto nivel),

presenta dificultades para escribir oraciones siguiendo las reglas ortográficas, así como los signos de puntuación, mayúsculas y acentos. Finalmente, en relación a los procesos de composición, se realizaron ejercicios de escritura de cuentos y descripción de un animal los cuales al ser evaluados lo ubican en la categoría de duda.

g) Recomendaciones

- **Para el niño:**
 - Aplicación de terapia especializada externa para mejorar y desarrollar habilidades de escritura a fin de nivelar las áreas en las que presenta deficiencia.
- **Para los padres:**
 - Continuar con actividades de reforzamiento.
- **Para la escuela:**
 - Mantener el reforzamiento en los procesos de lectura y escritura dentro del entorno escolar.
 - Seguir manteniendo un canal de comunicación con los padres para informarles sobre el avance y las actividades realizadas en clase.

Caso 2**a) Datos generales:**

Nombre : “S.”

Edad : 10 años 3 meses

Sexo : Masculino

Colegio : -----

Grado : Quinto de primaria

Fecha de evaluación: Abril del 2021

Evaluadora : Romina Fuertes Cateriano

Pruebas Aplicadas : PROLEC-R - (Versión Adaptada)

PROESC - (Versión Adaptada)

b) Motivo de la evaluación

La madre solicita una evaluación de escritura para su menor hijo, ya que ha observado algunas dificultades en cuanto a la organización de la escritura, indica también que su letra es ilegible, por último, considera que la posible causa sea debido a que su padre tuvo esa dificultad.

c) Antecedentes

Es el mayor de tres hermanos, la madre indica que fue un embarazo feliz, pues nació mediante cesárea de emergencia. Vive con su madre, padre, hermanas y abuelos maternos.

Su madre es Licenciada en Educación Inicial y su padre es militar; este presenta un error de articulación: no pronuncia adecuadamente el fonema “r” /erre/. “S.” asiste al

colegio y cursa quinto grado de primaria, su maestra indica que la capacidad de aprendizaje de "S" se encuentra dentro de la norma.

d) Observaciones generales de conducta

"S." es un niño de contextura delgada y estatura promedio para su edad. Utiliza frases simples y complejas, presenta un error de articulación. Asistió con regularidad y puntualidad, se mostró conversador y colaborador. Prestó atención cuidadosa a las indicaciones.

e) Resultados

En lo que respecta la lectura, en los procesos perceptivos, se encontró en la "norma" debido a que pudo identificar el nombre o el sonido de las letras. Además, reconoció todos los grafemas, ya que obtuvo una puntuación de 19/20 al identificar palabras iguales y diferentes.

En cuanto a los procesos léxicos, en otras palabras, la lectura de palabras que implican la activación de la ruta visual, el rendimiento se ubica en el nivel de "habilidad lectora media". No obstante, al evaluar la ruta fonológica utilizando palabras inventadas (pseudopalabras), se encuentra en el nivel de "habilidad lectora baja". Se clasifica como "normal" la velocidad de lectura de palabras.

El participante "S" se encuentra en la categoría de 'norma' en lo que respecta a los procesos sintácticos, específicamente al asociar una oración con una ilustración.

Se detectaron errores relacionados con el uso de signos de puntuación durante la lectura en este mismo proceso. En ese aspecto se encuentra en un proceso posiblemente impreciso

En lo que respecta al proceso semántico, se encuentra dentro del nivel “norma” en cuando se refiere a oraciones escritas como orales.

En la escritura, Se observó un control postural adecuado durante la escritura en relación al proceso grafomotor. El participante sostiene el lápiz con su mano derecha y mantiene presión adecuada.

Al examinar los procesos léxico-ortográficos, en el dictado de sílabas, se ubica en “duda”, con errores como escribir 'Wii' en lugar de 'güi' o 'ge' en lugar de 'gue'. En el dictado de palabras, teniendo en cuenta tanto la ortografía reglada como la arbitraria sí presenta dificultad, evidenciando errores en el uso de ll/y llega” por “yegua”, b/v “bulgar” por “vulgar” o “hechar” por “echar”, n/m “bonba” por “bomba”; y errores en el uso de h “haorro” por “ahorro” y “zanaoria” por “zanahoria”. En ortografía reglada obtiene el mismo desempeño.

Durante la escritura de pseudopalabras, se encontró una conversión fonema-grafema de nivel bajo y se registraron errores de omisión “gañol” por “grañol”, “ropedo” por “ropledo” o de sustitución “brubar” por “drubar”, Fijándonos en las reglas ortográficas, en estas mismas palabras, el niño está en el nivel “medio” con errores como “ceraba” por “seraba” o “guema” por “huema”

Observando los procesos sintácticos, en la escritura de oraciones, se ubica en “dificultad” cuando se observa la escritura de mayúsculas, ortografía y acentuación, en signos de puntuación se ubica en “nivel bajo”. Para comunicar una idea, cuando crea una historia, utiliza oraciones simples. Además, se observó que se utilizó repetidamente un mismo conector en esta misma tarea, lo que indica dificultades para construir oraciones coherentes.

Conclusiones

- Luego de haber realizado las pruebas queda demostrado que en el caso 2 no existe un bajo nivel de dominio de los procesos perceptivos de la lectura, Asimismo, con los procesos léxicos, sintácticos y semánticos presentan una puntuación dentro de la norma.
- Después de completar las tareas asignadas se observan dificultades en el proceso de escritura. En los procesos léxicos presenta un nivel bajo cometiendo errores en la ruta visual, lo cual impacta directamente en la precisión con la que escribe; tanto cuando escribe de manera espontánea como cuando se le dictan las palabras, la velocidad de su escritura es notablemente lenta; finalmente, en el proceso sintáctico (proceso de alto nivel), presenta dificultades para escribir oraciones, a pesar de repetir las oraciones no escribe correctamente lo que se le dicta y reemplaza nombres, lugares y verbos.

f) Recomendaciones

- **Para el estudiante:**
 - Intervención especializada en aprendizaje en el área de escritura para nivelar las áreas que presentan déficit.
- **Para la familia:**
 - Se recomienda apoyo adicional a las actividades de refuerzo.
- **Para la escuela:**
 - Se recomienda mantener el refuerzo de los procesos de escritura en el aula.
 - Es crucial mantener una comunicación continua con los padres para informarles sobre los progresos y las actividades en clase.

6.2 Del proceso del programa de intervención

6.2.1 Desarrollo

El desarrollo de los programas de intervención se realizó basándose en el enfoque de procesos cognitivos de la escritura para mejorar las dificultades encontradas en esta área, especialmente en los procesos léxico-ortográfico, sintáctico y de composición en ambos casos. Las actividades planteadas dependerán de las dificultades propias de cada caso y se trabajarán cada una de estas en un momento determinado (Cuetos, 2009).

En ambos casos se han observado una mayor incidencia de errores de sustitución de manera constante, los cuales, según Defior et. al. (2015), son problemas que se manifiestan en la escritura, ya que los estudiantes no realizan la transcripción correcta de fonemas o no presentan el orden adecuado; por lo cual, se han elaborado dos programas de intervención para mejorar dicha dificultad.

En los programas de intervención se consideraron las siguientes estrategias a fin de mejorar las dificultades identificadas en cada caso. Se realizaron ejercicios para la recuperación de los procesos de planificación como las narraciones espontáneas, listado de conectores, rueda de preguntas, entre otras actividades. Asimismo, se desarrollaron actividades para incrementar la habilidad de los procesos sintácticos como dictado de oraciones simples, complejas e incompletas, todas para mejorar la dificultad en este proceso, así como también ejercicios enfocados en los procesos léxicos como la unión de palabra – dibujo o textos incompletos con un dibujo en específico, juego de palabras, entre otros (Cuetos, 2009).

García (2014) propone las siguientes actividades en cuanto al proceso de planificación y las segmenta según su dificultad específica; si la dificultad se presenta en

la falta de información, este autor recomienda realizar estrategias, tales como la lluvia de ideas para estimular y generar información. Si es que la dificultad se presenta en memoria, se recomienda realizar actividades donde se faciliten detalles específicos. Si es que es el área de organización la que presenta la dificultad, se recomienda presentar al estudiante modelos de auto pregunta para que pueda esquematizar adecuadamente.

Asimismo, García (2014) dentro de las estrategias para los procesos sintácticos sugiere ir de lo simple a lo complejo, por ejemplo, utilizar diagramas u organigramas, de igual forma recomienda emplear patrones de escritura que disminuyan hasta desaparecer.

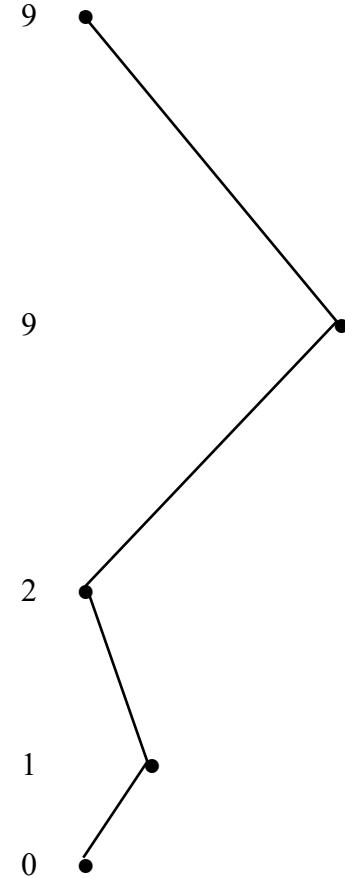
En las Tablas 6 y 7 se muestra el perfil de rendimiento de escritura de cada caso, lo cual ayuda a poder establecer un orden a considerar dentro de los programas de intervención propuestos.

Tabla 6

Perfil de rendimiento de escritura caso 1 – PROESC / PRETEST

| Procesos | | Tareas | | Errores | | PD | Si Duda | N. Bajo | N. Medio | N. Alto |
|-----------------------------|------------------------|------------------------------|--|--|--|----|---------|---------|----------|---------|
| Léxico – Orto gráfico | Dictado de sílabas | | | Escribió “i” por “il”, “vli” por “bli”, “gi” por “güi”, “fu” por “fuen”, “gen” por “gue”. | | 20 | | | | |
| | Dictado de Palabras | Ortogra fía arbitraria | | Escribió “gefe” por “jefe”, “ogera” por “ojera”, “mallor” por “mayor”, “umano” por “humano”, “sanoria” por “zanahoria”, “llgua” por “yegua”, “arina” por “harina”, “balansa” por “balanza”, “llebar” por “llevar”, “urvano” por “urbano”, “llabe” por “llave”, “vomba” por “bomba”, “inlectar” por “inyectar”, “bolcar” por “volcar”, “aorro” por “ahorro” | | 10 | | | | |

| | | | | |
|------------|----------------------------|---|---|---|
| | Ortografía reglada | Escribió “vurla” por “burla”, “reserbar” por “reservar”, “octaba” por “octava”, “buezo” por “hueso”, “tienpo” por “tiempo”, “resibir” por “recibir”, “alredor” por “alrededor”, “sepillo” por “cepillo”, “contavilida” por “contabilidad”, “isrral” por “Israel”, “vuey” por “buey”, “arsilla” por “arcilla”, “enredo” por “enredo”, “guerta” por “huerta”, “esquibir” por “escribir”, “sonbra” por “sombra”. | 9 | |
| Sintáctico | Dictado de Pseudo palabras | Total | Escribió “cirulo” por “sirulo”, “erevol” por “erbol”, “vloma” por “bloma”, “fei” por “fley”, “sapino” por “zampeño”, “ullfo” por “huefo”, “alerida” por “alrida”, “vus” por “busfe”, “anpo” por “ampo”, “sapillo” por “salpillo”, “vurco” por “burco”, “vuema” por “huema”, “renka” por “remba”, “rroy” por “proy”, “gurdalla” por “gurdaba”, “onraeda” por “onreda”. | 9 |
| | | Reglas ortográficas | Escribió “fei” por “fley”, “sapino” por “zampeño”, “ullfo” por “huefo”, “alerida” por “alrida”, “vus” por “busfe”, “anpo” por “ampo”, “sapillo” por “salpillo”, “vurco” por “burco”, “vuema” por “huema”, “renka” por “remba”, “rroy” por “proy”, “gurdalla” por “gurdaba”, “onraeda” por “onreda”. | 2 |
| | Dictado de Frases | Acentos | Solo identificó la tilde de la palabra Perú, pero escribió “perú” sin considerar la mayúscula. | 1 |
| | | Mayúsculas | No colocó | 0 |



| | | | | | |
|------------------|----------------------------|----------------------|---|----|--|
| | | Signos de Puntuación | No colocó | 0 | |
| Composición | Escritura de un cuento | | Solo se realizó la descripción física de algunos personajes. El texto carece de contenido, coherencia y estilo, no se mencionó el tiempo lugar ni tampoco se relataron los sucesos de una manera coherente y original. Asimismo, no se emplearon figuras literarias, oraciones complejas ni expresiones o vocabulario adecuado. | 1 | |
| | Escritura de una redacción | | En relación al contenido presentado es escaso, solo se redactaron 2 líneas en donde no se brindó la información requerida en la indicación. De igual manera la presentación no fue la adecuada, ya no se empleó una buena organización de ideas, uso de coherencia, vocabulario y expresiones. | 0 | |
| Total de Batería | | | | 52 | |

Nota. Según los resultados obtenidos de la evaluación del instrumento PROESC (Evaluación de los procesos de escritura; Cuetos, Ramos, & Ruano, 2004).

Tabla 6*Perfil de rendimiento de escritura caso 2 – PROESC / PRETEST*

| Procesos | | Tareas | Categoría | PD | Si | Duda | N. Bajo | N. Medio | N. Alto |
|-------------------------|--|---------------------|--|----|----|------|---------|----------|---------|
| Léxico – Ortográfico | | Dictado de sílabas | Escribió: “Po” por “fo”, “oz” por “os”, “do” por “zo”, “wii” por “gui”, “fuen” por “fuen”, “gass” por “glas”, “ge” por “gue” | 18 | | | | | |
| | | Dictado de Palabras | Escribió “jefi” por “jefe”, “genio” por “genio”, “zanaaria” por “zanahoria”, “llegua” por “yegua”, “arina” por “harina”, “Kalansa” por “balanza”, “Kenir” por “venir”, “urriano” por “urbano”, “llarvce” por “llave”, “bulgar” por “vulgar”, “lluvvia” por “lluvia”, “llervar” por “llevar”, “hechar” por “echar”, “bonba” por “bomba”, “Inyector” por “inyectar”, “volcar” por “volcar”, “millo” por “milla”, “naorro” por “ahorro” | 7 | | | | | |
| | | Ortografía reglada | Escribió “lurla” por “burla”, “resermmar” por “reservar”, “conserrar” por “conservar”, “alrededop” por “alrededor”, “Corriabilido” por “contabilidad”, “Devvilida” por “debilidad”, escribió “resivir” por “recibir”, escribió “Israll” por “Israel”, “buei” por “buey”, “arsilla” por “arcilla”, “burto” por “busto”, “gral” por “grave”, “enredo” por “enredo”, “escreben” por “escribir”, “cepieeo” por “cepillo” | 10 | | | | | |

| | | | | | |
|------------------|----------------------------|----------------------|--|----|--|
| Sintáctico | Dictado de Pseudo palabras | Total | Escribió: "cirulo" por "sirulo", "gañol" por "grañol", "ropedo" por "ropledo", "brubar" por "drubar" | 6 | |
| | | Reglas ortográficas | Escribió: "Flei" por "fley", "sampeño" por "zampeño", "ceraba" por "seraba" o "guema" por "huema", "onrreda" por "onreda" | 9 | |
| | Dictado de Frases | Acentos | No colocó | 0 | |
| Composición | Escritura de un cuento | Mayúsculas | No colocó mayúsculas al principio de la frase 1, 4 y 5. | 4 | |
| | | Signos de Puntuación | No colocó, puntos, comas. Solo colocó una vez los dos puntos y los signos de interrogación en una frase y los signos de exclamación. | 3 | |
| | | Total | Falta descripción, orden, no presentó diálogos entre personajes. | 3 | |
| | Escritura de una redacción | Total | Falta contenido adecuado y coherencia. | 1 | |
| Total de Batería | | | | 61 | |

Nota. Según los resultados obtenidos de la evaluación del instrumento PROESC (Evaluación de los procesos de escritura; Cuetos, Ramos y Ruano, 2004).

Luego de analizar los datos obtenidos, se elaboró el programa intervención para el Caso 1, el cual se puede observar en la Tabla 8, y en donde se consideran el área, sub área, dificultad encontrada, objetivo específico y estrategia de intervención e indicadores en cada proceso a intervenir. Luego de ello, se desarrollaron las sesiones de intervención para el Caso 1 (ver Tabla de 9 a la 32). La misma secuencia se manejó para el Caso 2, estableciendo primero el programa de intervención (ver Tabla 33) y luego las sesiones de intervención que corresponden (ver Tabla de 34 a la 57).

Datos generales caso 1

Apellidos y nombre : “A”

Edad : 10 años 4 meses.

Colegio : -----

Grado : Quinto de primaria.

Responsable : Katherine Meza Vila.

Fecha de inicio : 14 de septiembre 2021.

Fecha de término : 15 de diciembre 2021.

Hora de inicio : 5:00 pm

Hora de término : 5:45 pm

Frecuencia : Martes, jueves y sábados.

Modalidad : Virtual a través de plataforma Zoom.

Tabla 8*Programa de intervención caso 1*

| Área | Sub-área | Dificultad encontrada | Objetivo específico de intervención | Estrategia de intervención | Indicador |
|-----------|----------------------------|---|--|--|---|
| Escritura | Proceso léxico-ortográfico | Omisión y sustitución de letras en el dictado no solo de sílabas sino de palabras que evalúan la ortografía reglada y arbitraria. | Desarrollar y reforzar la memoria visual simultáneamente con el trazado de grafemas y su sonido. | Escritura palabras de manera segmentada siguiendo la secuencia de grafemas. (Defior et. al.,2015) | Escribe palabras nombrando los sonidos correspondientes a cada una de ella siguiendo la secuencia indicada. |
| | | | Reforzar la ortografía arbitraria y ortográfica. | Omisión de sílabas en palabras para identificar los fonemas adecuados. (Cuetos et. Al., 2004) | Identifica y escribe los sonidos omitidos o sustituidos en una palabra de manera adecuada. |
| | | | | Dictado de sílabas y palabras de diferente dificultad. (Galve, J y Ramos, J., 2017) | Escribe sílabas y palabras de diferente dificultad sin omitir o sustituir algún sonido. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | Incorporar las RCFG y reforzar las habilidades fonológicas de segmentación. | Asociación de palabras a imágenes y la representación escrita de cada una de ellas. (Defior et. al.,2015) | Asocia palabras con imágenes y escribe cada una de ellas identificando los fonemas correspondientes. |
| Uso de reglas ortográficas arbitrarias. Uso de v/b Uso de y/l/i Uso de la s/z | Desarrollar y reforzar la memoria visual. | Dictado de palabras con ortografía arbitraria. (Cuetos, 2009) | Escribe palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de la v/b, y/l/i, s/z |
| Uso de reglas ortográficas regladas. Uso de la “m” antes de la “p”. Uso de la “b”, Uso de la “g” y “j”. | Reforzar memoria de reglas ortográficas. | Dictado de palabras con ortografía reglada. Dictado de palabras homófonas. Juego de palabras (Homófonas, homógrafas, etc.) (Cuetos, 2009) | Escribe palabras de ortografía reglada sobre el uso de la “m” antes de la “p”, uso de la “b”, “g” y “j”. |
| | | Listados y ficheros cacográficos. (Murillo, 2013) | |

| | | | | |
|---------------------|---|---|--|---|
| Proceso sintáctico | Uso de mayúsculas al inicio de una oración (nombre propio, país, etc.) y reglas básicas de acentuación. | Escribir oraciones respetando el uso de las mayúsculas y las reglas de acentuación. | Dictado de frases y textos. (Galve, J y Ramos, J., 2017). | Escribe frases y oraciones empleando el uso de las mayúsculas de manera adecuada. |
| | | | Ejercicios de refuerzo en el uso de mayúsculas al inicio de una oración y cuando se escriben nombres propios. (Cuetos, 2009) | Escribe frases y oraciones empleando las reglas de acentuación de manera adecuada. |
| | Uso de signos de puntuación. | Escribir frases u oraciones empleando los signos de puntuación de manera adecuada. | Dictado frases u oraciones enfatizando los signos prosódicos. (Defior et. al.,2015) | Escribe frases u oraciones empleando los signos de puntuación adecuadamente considerando la entonación empleada al momento del dictado. |
| Proceso composición | Organización de ideas de manera secuencial y coherente. | Generar y elaborar ideas de manera secuencial y coherente. | Elaboración de ideas, organización, explicación y secuencia mediante preguntas orales. Reforzar la estrategia de lluvia de ideas. | Elabora ideas de manera secuencial y coherente al momento de escribir un texto. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | (Defior et. al.,2015) | Utiliza la estrategia de lluvia de ideas para organizar el texto a producir. |
| | | Reformulación o reescritura de textos. (Galve, J y Ramos, J., 2017) | Analiza y reformula ideas para reescribir un texto. |
| Redacción de oraciones simples y complejas. | Redactar oraciones simples y complejas con ideas completas. | Dictado de oraciones simples. Dictado de oraciones complejas. Oraciones incompletas. (Cuetos, 2009) | Escribe oraciones simples y complejas a través de un dictado. |
| | | Escritura creativa. (Galve, J y Ramos, J., 2017) | Completas oraciones empleando el vocabulario adecuado. |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Uso de vocabulario adecuado de acuerdo a la producción escrita y de conectores de causa (porque, como consecuencia, pues, entre otros.), adición (además, también, inclusive, entre otros) y secuencia (después, luego, entre otros.).</p> | <p>Emplear vocabulario adecuado de acuerdo a la producción escrita y de conectores de causa (porque, como consecuencia, pues, entre otros.), adición (además, también, inclusive, entre otros) y secuencia (después, luego, entre otros.).</p> | <p>Listado de conectores de causa (porque, como consecuencia, pues, entre otros.), adición (además, también, inclusive, entre otros) y secuencia (después, luego, entre otros.).</p> <p>Juego de banco de palabras y memoria con tarjetas. (Cuetos, 2009)</p> | <p>Emplea de causa (porque, como consecuencia, pues, entre otros.), adición (además, también, inclusive, entre otros) y secuencia (después, luego, entre otros.) al momento de escribir pequeños textos. Utiliza vocabulario variado para poder expresar ideas de manera escrita.</p> |
|---|--|---|---|

Nota: Tomado de los resultados de la evaluación del instrumento “PROESC, evaluación de los procesos de escritura” de Cuetos, F., Ramos, J y Ruano, E., 2004.

A continuación, se detalla las sesiones de intervención para el Caso 1 que comprenden desde la Tabla 9 a la Tabla 32.

Tabla 7

Sesión 1

Nombre del estudiante : “A.” Nombre del especialista : Katherine Sara Luisa Meza Vila

Hora de inicio : 5:00 pm Hora de término : 5:45 pm

| Área | Sub-área | Estrategia | Indicador | Actividad | Materiales | Obs. |
|-----------|----------------------------|---|--|--|--|------|
| Escritura | Proceso Léxico-Ortográfico | Escritura palabras de manera segmentada siguiendo la secuencia de grafemas. | Escribe palabras nombrando los sonidos correspondientes a cada una de ellas siguiendo la secuencia indicada. | Se iniciará la sesión brindando indicaciones generales respecto a las actividades que se realizarán de aquí en adelante. “Se le indica al niño que sesión a sesión iremos trabajando diversos contenidos de los cual él tiene un conocimiento previo y que más allá de brindar una respuesta errónea o acertada en una primera instancia, la finalidad es poder reforzar paso a paso lo que sabe e ir mejorando lo que nos cuesta”. Una vez brindado los lineamientos generales, se iniciará la actividad mostrando en una presentación de “Google Slides” en donde se podrá visualizar un alfabeto incompleto. A medida que las letras y espacios aparezcan en la presentación, se realizará un reconocimiento de los sonidos | Útiles de escritorio Cuaderno de apuntes / Hojas Google Slides | |

correspondiente a cada una de las letras. En el caso de los espacios en blanco, se le pedirá al niño pueda escribir y completar las letras que faltan en el alfabeto y también poder expresar el sonido correspondiente a dicha letra.

Luego se pedirá al niño poder escribir combinaciones de dos o tres letras a fin de que forme diversas sílabas. (Ejemplo: la, mas, por, el, etc.). Asimismo, se le pedirá que pueda escribir palabras cortas de 4 o 5 letras (Ejemplo: mala, remo, nitro, puerta, etc.). empleando estrategias de segmentación y unión de sonidos el momento de plasmar las grafías.

A modo de refuerzo, se presentará 8 clips de audios de sílabas y palabras expresadas de una manera segmentada, para ello, el niño tendrá que escuchar atentamente y completar las letras omitidas en las palabras que se encuentran al lado de cada ícono de audio.

Se finalizará la sesión realizando un dictado de sílabas y palabras para reforzar las estrategias trabajadas en la sesión.

Tabla 8

Sesión 2

| | | | |
|-----------------------|-----------|-------------------------|----------------------------------|
| Nombre del estudiante | : “A.” | Nombre del especialista | : Katherine Sara Luisa Meza Vila |
| Hora de inicio | : 5:00 pm | Hora de término | : 5:45 pm |

| Área | Sub-área | Estrategia | Indicador | Actividad | Materiales | Obs. |
|-----------|----------------------------|--|--|---|--|------|
| Escritura | Proceso Léxico-Ortográfico | Omisión de sílabas en palabras para identificar los fonemas adecuados. | Identifica y escribe los sonidos omitidos o sustituidos en una palabra de manera adecuada. | <p>Se iniciará la actividad mostrando una presentación de “Google Slides” a modo de cartillas virtuales en donde el niño podrá observar diversas imágenes. Luego se le pedirá al niño poder reconocer de manera oral el nombre de la imagen. Luego de ello, aparecerá el nombre de la imagen de manera incompleta y se le pedirá al niño poder escribir las letras o sílabas omitidas en la palabra empleando las estrategias trabajadas en la sesión anterior.</p> <p>Luego, se presentarán preguntas con la consigna: “¿Qué diríamos si la palabra cámara, le quitamos el sonido ma?” El niño tendrá que indicar la respuesta y luego deberá escribirla en la plataforma whiteboard.fi.</p> <p>Finalizando dicho ejercicio, se cambia la consigna a manera de que ahora los sonidos no serán omitidos sino sustituidos por otras sílabas. Al igual que en el ejercicio anterior, se solicitará al niño el poder escribir las palabras que el crea son las respuestas.</p> | <p>Útiles de escritorio</p> <p>Cuaderno de apuntes / Hojas</p> <p>Plataforma whiteboard.fi</p> | |

Al final la actividad se compararán las respuestas y se analizarán los errores.

Se finalizará la sesión con un dictado realizando la omisión y sustitución de algunos fonemas en ciertas palabras. Por ejemplo: “Si a la palabra “cámara” le quito la silaba “ma”, ¿Qué palabra obtengo?, escríbela.”

¿Si en la palabra “arma” reemplazo la “ar” por “ma” que palabra obtengo?

A continuación, se utilizará una presentación de Google Slides en donde al niño se le mostrará diversas imágenes (un elefante, un caballo, un perro, un edificio, una cocina, etc). A ello se le pedirá que pueda escribir el nombre que corresponde a cada imagen en una mica pizarra; a medida que el niño escribe sus respuestas se mostrará en la presentación la respuesta a fin de comprobar si la palabra escrita es correcta. Luego se le brindará una hoja de trabajo con la indicación que debe de escribir las palabras o sílabas que se indiquen en casa ejercicio. Por ejemplo: “Observo que has identificado que el nombre de la figura mostrada es la de un elefante, ahora te pido puedas dividir la palabra en sílabas y escribas la tercera sílaba en tu hoja de respuesta”. Este ejercicio se realizará con 15 palabras, en donde el niño tendrá que escribir no solo sílabas sino palabras que se puedan formar con las sílabas indicadas en cada ejercicio. (palabras empleadas: balanza, bulto, escoba, viaje, sombra, vaca, lluvia, gallina, entre otras)

Al finalizar la actividad, se realizará un dictado de sílabas y palabras con dificultad ascendente empleando palabras conocidas por el niño y luego con estructuras más complejas. El dictado contará con 8 sílabas y 8 palabras.

correspondiente a la imagen a fin de poder completar la oración / texto de manera adecuada... por ejemplo:
El 😬 está 😊. – El bebé está feliz.”

Luego de ello se proporcionará un mini-banco de pictogramas para poder realizar la misma estrategia no solo usando palabras sino también sílabas.

Finalmente se realizará dictado de palabras empleando la ortografía arbitraria sobre el uso de la “v/b” y de la “y/ll” de manera correcta.

Tabla 12

Sesión 6

| | | | |
|-----------------------|-----------|-------------------------|----------------------------------|
| Nombre del estudiante | : “A.” | Nombre del especialista | : Katherine Sara Luisa Meza Vila |
| Hora de inicio | : 5:00 pm | Hora de término | : 5:45 pm |

| Área | Sub-área | Estrategia | Indicador | Actividad | Materiales | Obs. |
|-----------|----------------------------|--|---|--|---|------|
| Escritura | Proceso Léxico-Ortográfico | Dictado de palabras ortografía arbitraria. | Escribe palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de la “y/i”, “s/z” | <p>Al iniciar la sesión, se realiza una actividad de activación de memoria, empleando el fichero cacográfico realizado en la sesión anterior.</p> <p>Luego, en una presentación de Google Slides, se mostrará un listado de palabras correspondiente al uso de la “y/i” y de la “s/z”, las cuales se agruparán para poder atribuir / asociar pistas que ayuden a memorizar la ortografía de cada una.</p> <p>Luego de realizar la explicación de cada una de ellas, se realizará un juego utilizando la plataforma de kahoot, en donde el niño tendrá que escoger la palabra que está escrita de manera correcta según la regla respectiva.</p> <p>Finalmente se realizará un dictado de palabras empleando la ortografía arbitraria sobre el uso de la “y/i” y de la “s/z” de manera correcta. Asimismo, a modo de corrección y cierre de sesión se añadirán al listado cacográfico aquellas palabras</p> | <p>Útiles de escritorio</p> <p>Cuaderno de apuntes / Hojas</p> <p>Google Slides</p> <p>Kahoot</p> | |

que presenten mayor dificultad empleando el uso de las reglas presentadas.

Tabla 13

Sesión 7

| | | | |
|-----------------------|-----------|-------------------------|----------------------------------|
| Nombre del estudiante | : “A.” | Nombre del especialista | : Katherine Sara Luisa Meza Vila |
| Hora de inicio | : 5:00 pm | Hora de término | : 5:45 pm |

| Área | Sub-área | Estrategia | Indicador | Actividad | Materiales | Obs. |
|-----------|-----------------------------------|---|---|---|----------------------|-----------------------------|
| Escritura | Proceso Léxico- Ortográfico | Juego de palabras (Homófonas, homógrafas, etc.) Listado y ficheros cacográficos. | Escribe palabras de ortografía arbitraria sobre el uso de la “y/i”, “s/z”, “y/l” y “v/b”. | Al inicio de la sesión, se revisarán las palabras escritas en el fichero cacográfico que se ha trabajado durante las sesiones anteriores. | | |
| | | | | Luego, empleando la plataforma de Edpuzzle se presentará al niño un video en donde se relata la historia de un niño que está aprendiendo a escribir. Al iniciar la actividad se brindará la siguiente indicación: “A medida que el video vaya avanzando, encontraremos algunas pausas en donde debemos ayudar a nuestro amiguito a poder escoger la palabra correcta para escribir su pequeño texto” A medida que el video avanza, se presentarán diversas opciones en donde el niño debe de escoger la alternativa correcta, poniendo en práctica las reglas de ortografía arbitraria trabajadas con anterioridad. | Útiles de escritorio | Cuaderno de apuntes / Hojas |
| | | | | Finalmente, se realizará un juego de palabras en donde el niño tendrá que escribir la palabra adecuada que complete la frase u oración según la figura presentada. | Google slides | Edpuzzle |

Se finaliza la sesión mediante un dictado de palabras y frases empleando la ortografía reglada trabajada en la sesión.

Se finaliza la sesión realizando un juego llamado “Encuentra el error” en la plataforma Kahoot para poder repasar las reglas ortográficas empleadas en la sesión.

A través de la herramienta Kahoot, se le presentará dos textos pequeños en donde no habrá mayúsculas. El niño deberá elegir la opción que represente el uso correcto de las mayúsculas.

Finalmente, copiará nuevamente un texto, pero escribiendo las letras mayúsculas donde sea conveniente.

Tabla 17

Sesión 11

Nombre del estudiante : “A.” Nombre del especialista : Katherine Sara Luisa Meza Vila
 Hora de inicio : 5:00 pm Hora de término : 5:45 pm

| Área | Sub-área | Estrategia | Indicador | Actividad | Materiales | Obs. |
|-----------|--------------------|---|---|---|----------------------|-----------------------|
| Escritura | Proceso Sintáctico | Ejercicios de refuerzo en el uso de mayúsculas al inicio de una oración y cuando se escriben nombres propios. | Escribe frases y oraciones empleando el uso de las mayúsculas de manera adecuada. | Se iniciará la sesión brindando indicaciones generales respecto a las actividades que se realizarán en la sesión. | | |
| | | | | Se compartirán diversas imágenes utilizando una presentación de Google Slides de diversas cosas, personajes o lugares que sean del interés del niño. Una vez tengamos el listado oral. Se le pedirá al niño pueda escribir los nombres respectivos de estos. Una vez finalizada la actividad, se le realizarán las siguientes preguntas: “¿A qué categoría corresponde la siguiente palabra? ¿Por qué empleaste minúsculas / mayúsculas?” | Cuaderno de trabajo. | Útiles de escritorio. |
| | | | | Se reforzará la importancia del uso de las mayúsculas y se realizará la siguiente actividad. | Banco de imágenes. | |
| | | | | Luego de realizar la siguiente actividad se brindará al niño una serie de grupo de palabras, para ello se le brindará la indicación que utilizando cada una de ellas, deberá de formar frases u oraciones de manera correcta. Al momento de poder | | |

crear su oración, deberá de considerar las reglas correspondientes al uso de mayúsculas.

Una vez el niño haya logrado formar todas las oraciones y frases se revisarán en conjunto para poder identificar en caso haya errores.

Se finalizará la sesión con un breve dictado de 5 oraciones (Ejemplo: María y Luis viajaron a España el año pasado, La semana pasada visité a mi abuela Rosa, entre otros.) en donde el niño tendrá que escribir las oraciones brindadas empleando el uso de las mayúsculas adecuadamente.

-
1. Carlos se levanta muy temprano en la mañana.
 2. Antes de salir se asea de manera correcta.
 3. Come algo nutritivo todas las mañanas.
 4. Siempre sale temprano para poder llegar a la hora.

Se proporcionarán dos secuencias de imágenes más a fin de que el niño pueda producir las oraciones correspondientes empleando el uso de las mayúsculas de manera adecuada.

Una vez finalice la actividad, se revisarán las oraciones creadas e identificaremos los errores que presenten.

acentuación ausente en cada una de las palabras a fin de que expresen la idea correcta y el texto tenga un sentido adecuado.

“Erase una vez, en una ciudad muy lejana, un niño llamado Aron. Él era muy habil para poder contar cuentos y crear lindos versos, es por ello que era muy conocido en muchos lugares. Un día su amigo Mateo estaba muy triste porque a pesar de intentar hacer un lindo poema para su mama, no lograba encontrar las palabras exactas, entonces...”

Finalmente, empleando la plataforma de Jamboard, reescribirá las palabras que acentuó en el texto que se trabajó con anterioridad.

oraciones, empleando las mismas y aplicando algunas de las reglas de ser necesario.

Por ejemplo:

- No se lo dijo.
- ¡No! Se lo dijo.
- No sé ¿Lo dijo?

Una vez finalizada la actividad, se comparte los resultados obtenidos y se realiza un breve dictado de 8 frases (¿Cómo estás?, Camila dijo ¡Sí!, ¿Sabes? Me siento cansada, entre otras.) en donde el niño debe de considerar la pronunciación al momento escribir lo que escucha.

Luego de ello se pedirá al niño poder realizar oraciones empleando alguno de los signos de puntuación empleados en la historia a fin de afianzar los patrones empleados.

Para finalizar la sesión se realizará la producción de una historia breve de manera conjunta empleando los signos de puntuación de manera adecuada de manera que no solo se puedan separar las ideas, sino que también se refleje una intención en el texto. Se verificará la información de manera conjunta y en caso de encontrar errores se realizarán las correcciones de manera oportuna.

Para continuar con el refuerzo se trabajará actividades mediante el uso oraciones con imágenes en las cuales el niño deberá de observar el patrón mostrado y escribir la oración empleando las palabras adecuadas y las reglas de puntuación / tildación de manera correcta.

Una vez terminada revisaremos juntos las oraciones creadas e identificaremos los errores que presenten.

escribirlas considerar las reglas de uso de mayúsculas que hemos trabajado en sesiones anteriores.

Una vez terminada la actividad, se le pide pueda redactar de manera resumida lo que comentó de manera oral empleando las palabras claves que identificó y escribió con anterioridad.

Antes de finalizar, se verifica que lo escrito tenga una secuencia y coherencia adecuada. De encontrar un error se pedirá al niño poder proponer otras ideas y tomar las sugerencias brindadas en la corrección a fin de que la redacción tenga una estructura adecuada.

Ejemplo: Si en la redacción dice “El soldado peleaba mucho”, podría emplear la frase “El soldado era valiente y siempre estaba en la primera línea de batalla”.

Una vez finalizada la actividad se hará una comparación entre ambas redacciones y se reforzará la importancia de reformular aquellas palabras o estructuras simples para dar un mejor sentido a lo que deseemos expresar.

Al finalizar dichas oraciones se corrigen de manera conjunta y luego se le pide al alumno el poder replantear dichas oraciones, pero ahora con una estructura mucho más compleja.

Al finalizar la actividad se comparte la actividad realizada y se corrige de manera conjunta.

Se finalizará la actividad con el juego “El creador de relatos”. Se darán la indicación que inventaremos un pequeño relato completando las pautas brindadas. Se irán mostrando oraciones incompletas y el niño tendrá que completarlas a fin de que estas tengan un sentido creativo. A medida que le niño vaya completando las ideas, se tomarán los apuntes respectivos y al finalizar la creación del relato se volverá a dar lectura de la producción obtenida.

En caso algunos conectores no sean iguales, se verificará si son equivalentes de acuerdo al tipo de conector empleado.

vez tendrá que escribir lo opuesto de la palabra planteada. Si en el listado que el niño redactó escribió la palabra alegría pues ahora tendrá que escribir una palabra opuesta a ello la cual podría ser tristeza. Se realiza el nuevo listado de palabras y empleando las mismas se jugará un juego de memoria en donde tenga que encontrar los pares opuestos a fin de hacer un breve repaso de las mismas palabras.

Antes de finalizar la actividad, se le pide al niño poder emplear las palabras que ha redactado en las listas trabajadas a fin de poder expresar su sentir en relación al avance que él considera haber tenido durante las sesiones o cómo se sienta al saber de qué está será su última sesión de clase.

Se comparte lo escrito de manera oral y se da una retroalimentación de la misma.

Datos generales caso 2

Apellidos y nombre : "S."

Edad : 10 años 3 meses

Colegio : -----

Grado : Quinto de primaria.

Responsable : Romina Fuertes Cateriano.

Fecha de inicio : 14 de septiembre 2021.

Fecha de término : 07 de diciembre 2021.

Hora de inicio : 4:00 pm

Hora de término : 4:45 pm

Frecuencia : Martes y jueves.

Modalidad : Virtual a través de plataforma Zoom.

Tabla 31*Programa de intervención caso 2*

| Área | Sub-área | Dificultad encontrada | Objetivo específico de intervención | Estrategia de intervención | Indicador |
|-----------|----------------------------|--|---|---|---|
| Escritura | Proceso léxico-ortográfico | Omisión y sustitución de letras en el dictado no solo de sílabas sino de palabras que evalúan la ortografía reglada y arbitraria. “p” por “f” , “s” por “z”; “w” por “g”; “m” por “n”; “ge” por “gue” uso de la “h” | Reforzar la ruta visual y fonológica para disminuir los errores de omisión y sustitución presentados. | Emplear ejercicios donde se presenten las palabras que han presentado errores de omisión y sustitución, utilizar palabras que incluyan las siguientes letras: “p”, “f”, “s”, “z” (Defior et all. 2015) Trabajar reglas del uso de la h. generalizar la regla a partir de ejemplos, presentar palabras que tengan la regla escribiéndolas en la computadora o realizando actividades mediante un Kahoot (Cuetos, 2009). Construir palabras a partir de un conjunto | Escribe sin cometer faltas ortográficas en cuanto la omisión o sustitución en palabras que incluyan las siguientes letras: “p”, “f” “s”, “z”; “w”, “g”; “m”, “n”; “ge” por “gue”. Uso de la “h” |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | de sílabas dado (Ramos, J. L. y Galve, J. L. 2017). | |
| | | Realizar búsquedas en el diccionario de palabras que sean desconocidas o dudosas, crear el hábito de búsqueda. (Defior et al. 2015) | |
| Omisión y sustitución, uso de reglas ortográficas arbitrarias. | Reforzar el uso de la memoria visual | Denominación de objetos, para comprobar primero y reforzar la recuperación de palabras. empezamos por las más conocidas. Una vez realizado se le solicitará escribirlas en una hoja de papel. (Defior et. al., 2015) | Escribe correctamente palabras con ortografía arbitraria. “ll” por “y” “b” por “v” |
| “ll” por “y” “b” por “v” | | | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>Uso de ortografía reglada “c” por “s” omisión de las “r” y “l” escribió “b” por “d” “rr” por “r”.</p> | <p>Reforzar la ruta /fonológica y representación gráfica.</p> | <p>Se reforzará mediante dictados.</p> | <p>Escribe palabras de ortografía reglada sobre el uso de “c” por “s” “rr” por “r”</p> |
| | <p>Reforzar reglas de ortografía reglada.</p> | <p>De palabras y pseudopalabras.</p> | |
| | | <p>Palabras homófonas (Cuetos, 2009)</p> | |
| | | <p>Se realizará ejercicios donde deberá añadir las letras que faltan a una palabra. Y Añadir las sílabas que faltan a una palabra. (Ramos, J. L. y Galve, J. L. 2017)</p> | |
| | | <p>Realizar actividades en contextos significativos de comunicación con palabras correctas". escribir lista de palabras que utiliza en una actividad que disfrute hacer (interés por hechos históricos) (Defior et. al., 2015)</p> | |

| | | | | |
|---------------------|--|---|--|--|
| Proceso sintáctico | Uso de mayúsculas al inicio de una oración (nombre propio, país, etc.) y acentuación | Reforzar las reglas de puntuación mediante patrones de escritura. | Trabajar actividades mediante el uso de diagramas, patrones de escritura que irán disminuyendo hasta desaparecer (García, 2014). | Escribe palabras, frases y oraciones empleando el uso de las mayúsculas correctamente. |
| | | | Realizar ejercicios donde se realicen copia de mayúscula a minúscula, se presentas palabras escritas en mayúscula para que el estudiante las escriba en minúsculas y viceversa. (Cuetos, 2009) | Escribe palabras, frases y oraciones empleando reglas de acentuación correctamente. |
| | | | Realizar dictados de oraciones simples, complejas y oraciones incompletas (Cuetos, 2009) | |
| Proceso composición | Organización de ideas de manera secuencial y coherente. | Reforzar el proceso de planificación para poder producir un texto de manera | Brindar herramientas y estrategias para producir una narración. Emplear | Elabora una redacción de manera secuencial y coherente. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | coherente y secuencial | ejercicios con lluvia de ideas, frases o palabras que refuercen el conocimiento previo sobre un tema. (García, 2014) (Cuetos, 2009) | Emplea las estrategias trabajadas, como la lluvia de ideas para planificar una redacción. |
| | | Realizar actividades para crear narraciones espontáneas. (Cuetos, 2009) | |
| | | Reformulación o reescritura de textos. (Galve, J y Ramos, J., 2017) | |
| Utilización de conectores como: “erese una vez”, “había una vez”, “luego de”, “entonces”, “a partir de ese momento”, “después de que”, para desarrollar una narración ordenada y coherente. | Trabajar la memoria de expresiones que ayuden en desarrollar una narración coherente y ordenada. | Desarrollar actividades que estimulen la creatividad y memoria para poder crear narraciones que presenten un orden y coherencia. (Cuetos, 2009) | Emplea conectores como como: “erese una vez”, “había una vez”, “luego de”, “entonces”, “a partir de ese momento”, “después de que”, para desarrollar una narración ordenada y coherente. |

A continuación, se detalla las sesiones de intervención para el Caso 2 que comprenden desde la Tabla 34 a la Tabla 57.

Tabla 32

Sesión 1

| | | | |
|-----------------------|-----------|-------------------------|----------------------------|
| Nombre del estudiante | : “S.” | Nombre del especialista | : Romina Fuertes Cateriano |
| Hora de inicio | : 4:00 pm | Hora de término | : 4:45 pm |

| Área | Sub-área | Estrategia | Indicador | Actividad | Materiales | Obs. |
|-----------|----------------------------|--|--|---|--|------|
| Escritura | Proceso Léxico-Ortográfico | Ejercicios para desarrollar la ruta visual y fonológica. | Identifica el sonido y escribe las letras y palabras. | Se iniciará la sesión brindando indicaciones generales respecto a las actividades que se realizarán de aquí en adelante. | Banco de imágenes, Shutterstock, Pixabay, Pexels. | |
| | | | Identifica los fonemas, y relaciona las imágenes con las palabras. Escribe palabras con las letras “f”, “z”, “g”, “n”. | Se le presentará imágenes que le sean familiares y de su interés a partir de ese momento iniciar una conversación a cerca de estas. Luego se le invitará a que denomine otras imágenes para comprobar y reforzar la recuperación de palabras; para ello se comenzará por las más conocidas e iremos avanzando hasta llegar a las palabras donde presenta dificultad; por ejemplo, 15 palabras que incluyan la letra “f” (“fornido, fuerte, afortunado, África”, entre otros.) | Papel y lápiz. Se presentará virtualmente objetos que le sean familiares y objetos o acciones dónde ha | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | <p>15 palabras que incluyan la letra “z” (“zorro, azotea, azul, zumbido”, entre otros.)</p> | <p>presentado dificultades</p> |
| | | <p>15 palabras que incluyan la letra “g”, (guerra, guerrillero, gambeta, garra, ganador, agotado, agua, Argentina, argolla”, entre otros.),15 palabras que incluyan la letra “n” (“anotar, antifaz, anual”, entre otros.)</p> | |
| | | <p>Se presentará mediante una plataforma virtual palabras y su respectivo dibujo para que pueda relacionarlas y conocerlas utilizando la pizarra interactiva.</p> | |
| | | <p>Luego se procederá a mostrar las imágenes y deberá escribir la palabra.</p> | |
| <p>Entrenamiento para lograr la familiarización con palabras de escritura arbitraria.</p> | <p>Reconoce, recuerda y escribe palabras con ortografía arbitraria.</p> | <p>Se utilizarán palabras que incluyan las letras “ll”, “y”, “b”, “v”</p> <p>Esta actividad se realizará en repetidas ocasiones, alternando palabras.</p> | <p>Se utilizará la plataforma kahoot o mentimeter</p> |
| | | <p>Se tomará el tiempo en cada intento y este irá en aumento.</p> | |
| | | <p>Para terminar se le solicitará que mencione las palabras que recuerda del dictado y de las mostradas en la pantalla para que las escriba en un papel.</p> | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| <p>Ejercicios para trabajar Ortografía arbitraria</p> <p>Omisión o sustitución</p> <p>“w” por “g”;</p> <p>“m” por “n”;</p> <p>“ge” por “gue”</p> <p>Uso de la “h”.</p> | <p>Reconoce y escribe palabras y pseudopalabras.</p> | <p>Se realizará dictados de palabras conocidas por el estudiante relacionadas a sus intereses. (25) ortografía arbitraria.</p> | <p>Luego se realizará dictado de pseudopalabras (20)</p> | <p>Se presentará una historia corta y se leerá juntos, esta incluirá personajes y palabras con la letra “h”</p> <p>Luego se le invitará a recordar la historia que la escriba recordando la correcta escritura de las palabras.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>“Hace muchos años, cuándo existían los dinosaurios, vivió con ellos un héroe, era conocido porque su padrino era muy famoso, era el dueño de la huerta mágica, este lugar estaba lleno de hermosas plantas y ...”</p> | <p>Imágenes digitales para estimular la conversación sobre palabras que conozca.</p> <p>Papel y lápiz</p> |
| | | <p>Para terminar la sesión se le solicitará que escriba algunas palabras que recuerde de la historia.</p> | | | |

Por ejemplo (“Ronaldo, Cristiano, Barcelona, acorraló, etc.”)

Luego se realizará dictado de 20 pseudopalabras.

Al finalizar se le mostrará imágenes de las palabras trabajadas y se le pedirá escribir las que reconozca.

| | | | |
|--|---|---|----------------|
| Ejercicios de dictado para reforzar la utilización de mayúsculas en nombres propios. | Emplea mayúsculas en nombres propios. Escribe sin faltas ortográficas en cuanto al uso de mayúsculas. | Generar interés mediante la conversación para luego pasar al dictado de nombres propios, dictado de oraciones con nombres propios. Antes de iniciar la actividad conversaremos sobre los nombres propios, y se realizará una dinámica (“Ritmo a go go”) para recordar cuáles son. Luego iniciaremos un dictado de 20 palabras sueltas, una vez terminado se dictará un texto que presentará nombres propios. Al finalizar el ejercicio lo leeremos juntos y observaremos cuántos aciertos y errores presentó. | Papel Lápiz |
|--|---|---|----------------|

| | | |
|--|---|---|
| <p>Ejercicios para trabajar y reforzar las reglas ortográficas arbitrarias. Presenta dificultad en sustitución "c" por "s". omisión "r" por "l".</p> | <p>Recuerda y escribe la conversión fonema-grafema. Relaciona las palabras con sus respectivas imágenes</p> | <p>Se iniciará con la presentación de imágenes de las palabras en las que ha presentado dificultad.</p> <p>Se muestra una imagen y se da 10 y 20 segundos aproximadamente para que pueda escribirlas. No se le indicará que se medirá el tiempo.</p> <p>Se realizará dictado de pseudopalabras.</p> <p>Unir palabras con imagen según correspondencia (la palabra escrita y la imagen), en esta actividad se le permitirá hacer uso de la pizarra de la plataforma Zoom.</p> <p>Se le presentará una columna con imágenes y otra columna con la palabra escrita y se le pedirá que las una mediante líneas, una vez terminada esa parte, se le mostrará las mismas imágenes y se le indicará que las escriba en su papel.</p> <p>Las palabras incluirán aquellas que presenten las letras "c", "s", "r", "l".</p> |
| <p>Ejercicios para trabajar la ortografía reglada</p> | <p>Recuperar, recordar las palabras regladas</p> | <p>Se realizará un dictado de 20 pseudopalabras regladas. Como ("guelaño, compefo, bombur, etc.")</p> <p>Completará 5 palabras que presenten las letras "i", "y", "s" y "z", se le invitará a completar oraciones,</p> |

Escribió “i”
por “y”, “s”
por “z”

se le presentarán oraciones completas y luego oraciones incompletas y deberá de escribir las palabras que faltan.

Para terminar, revisaremos las palabras que escribió correctamente y de igual manera las oraciones.

| | | | |
|---|--|--|---------------------------------------|
| Entrenamiento y refuerzo para lograr la familiarización con palabras de escritura arbitraria. | Reconoce, recuerda y escribe palabras con ortografía arbitraria. | <p>Se presentará mediante una plataforma virtual palabras y su respectivo dibujo para que pueda relacionarlas y conocerlas utilizando la pizarra interactiva.</p> <p>Luego se procederá a mostrar las imágenes y deberá escribir la palabra.</p> <p>Se utilizarán palabras que incluyan las letras “ll”, “y”, “b”, “v”, por ejemplo: yema, buey, botella, Uruguay, tornillo, cuello, rey, llanta.</p> <p>Para terminar se le solicitará que mencione las palabras que recuerda del dictado y de las mostradas en la pantalla para que las escriba en un papel.</p> | Se utilizará la plataforma mentimeter |
|---|--|--|---------------------------------------|

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Ejercicios para trabajar Ortografía arbitraria Omisión o sustitución “w” por “g”; “m” por “n”; “ge” por “gue” Uso de la “h”</p> | <p>Reconoce y escribe palabras y pseudopalabras</p> | <p>Se realizará dictados de palabras conocidas por el estudiante relacionadas a sus intereses. (25) ortografía arbitraria.</p> | <p>Imágenes digitales para estimular la conversación sobre palabras que conozca.</p> |
| | | <p>Se reforzará las palabras que incluyan las letras en las que presenta dificultad: Omisión o sustitución “w” por “g”; “m” por “n”; “ge” por “gue”.</p> | |
| | | <p>Por ejemplo: agua, igual, sándwich, webcam, amiguito, guerra, madriguera, guitarrón, hoguera, guindones, candado, protégeme, Genaro.</p> | |
| | | <p>Se presentará una historia corta y se leerá juntos, esta incluirá personajes y palabras con la letra “h”</p> | |
| | | <p>Luego se le invitará a recordar la historia que la escriba recordando la correcta escritura de las palabras.</p> | |
| | | <p>Por ejemplo: “Hace muchos años, cuándo existían los dinosaurios, vivió con ellos un héroe, era conocido porque su padrino era muy famoso, era el dueño de la huerta mágica, este lugar estaba lleno de hermosas plantas y ...”</p> | <p>Cuaderno de trabajo y lápiz</p> |
| | | <p>Para terminar la sesión se le solicitará que escriba algunas palabras que recuerde de la historia.</p> | |

Se mostrará en la plataforma palabras que contengan las letras trabajadas, por ejemplo: yacimiento, capullo, yugular, banal, blindar, burbujear, bifaz.

En este ejercicio se le preguntará cuáles conoce, y se apuntarán las desconocidas para luego realizar la búsqueda en un diccionario físico de palabras desconocidas.

Cuaderno de trabajo, lápiz, diccionario.

Una vez terminada la búsqueda, se le solicitará escribir en su cuaderno las nuevas palabras aprendidas.

Se continuará trabajando con palabras donde aparezcan las letras en las que presenta dificultad.

Se le pedirá emparejar palabras con acciones estas serán presentadas en la pizarra de la plataforma Zoom. Por ejemplo; mecer, cocinar, arrancar, charlar, dormir, casar.

Una vez realizado se le pedirá que escriba en su cuaderno las palabras que hemos visto.

Se le invitará a completar o añadir las letras que faltan a una palabra.

Se le presentará un papel impreso con palabras incompletas y deberá completarlas.

Las letras omitidas se muestran subrayadas, por ejemplo:
Carrera, cordel, celeste, acordar, hacer.

Cuaderno de trabajo.
Papel impreso con las palabras incompletas, lápiz y plataforma Zoom.

Se le invitará también a escribir el nombre de diferentes imágenes que se le presenten, luego se segmentará las imágenes y de igual manera las palabras, por ejemplo: tam-bor, o-ran-gu-tan, ar-bus-to, a-tra-pa-do.

| | | | |
|--|----|---|--|
| Escribe conversión fonema-grafema correctamente | la | Se realizará dictado de pseudopalabras que incluyan las letras “b”, “d”, “rr”, “r”. por ejemplo: abilar, buleno, dulmo, deston, arrampar, arrunto, resco, romter. | Cuaderno de trabajo y plataforma Zoom. |
|--|----|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| Reforzamiento de la dificultad sobre el uso de la “h”. | Uso de la “h” correctamente, dentro de palabras y oraciones. | Se le mostrará palabras incompletas y dentro de ellas, la letra que está faltando es la “h”. por ejemplo: A_orro, _oyo, escuc_ar. Luego a partir de una serie de sílabas que contengan la letra “h” deberá elegir las y escribir palabras, por ejemplo: cho, cha, ho, ha. Una vez terminado se revisará conjuntamente cuáles fueron las palabras escritas. |
|--|--|--|

Tabla 44

Sesión 13

| | | | |
|-----------------------|-----------|-------------------------|----------------------------|
| Nombre del estudiante | : “S.” | Nombre del especialista | : Romina Fuertes Cateriano |
| Hora de inicio | : 4:00 pm | Hora de término | : 4:45 pm |

| Área | Sub-área | Estrategia | Indicador | Actividad | Materiales | Obs. |
|-----------|-----------------------------------|--|--|---|---|------|
| Escritura | Proceso Léxico- Ortográfico | Se continuará el reforzamiento en las letras “ge” por “gue” | Convierte de fonema a grafema sin dificultad. | <p>Se iniciará la sesión brindando indicaciones generales respecto a las actividades que se realizarán de aquí en adelante, y sobre lo que trabajaremos en la sesión.</p> <p>Se utilizarán rimas, serán presentadas en parejas en las diapositivas. Se le invitará a indicar las parejas de palabras que riman. Por ejemplo: hueso-queso, montaña-araña, Se utilizarán imágenes de palabras que riman, deberá mencionar las palabras y luego escribirlas.</p> <p>Se le presentarán algunas palabras, por ejemplo: Guevara, huevo, aguerrido, higuera, hoguera, genio. Para continuar con el refuerzo, se le invitará a completar frases brindando contexto para la utilización de palabras que presenten las letras “gue” y “ge”.</p> | <p>Cuaderno de trabajo, lápiz. Plataforma Zoom</p> <p>Banco de imágenes, Shutterstock, Pixabay, Pexels.</p> | |

Por ejemplo: La ____ dio muchos higos.
Para preparar la torta se emplearon muchos ____ de
gallina; cuando Aladino frotó la lampara salió el
____.
El soldado fue muy_____.

Se le preguntará en cuál conjunto de letras tuvo
mayor dificultad, si fueron las rimas o el último
grupo de palabras ¿Por qué?
Se le invitará a sugerir nuevas frases con las palabras
trabajadas.

Tabla 45

Sesión 14

| | | | |
|-----------------------|-----------|-------------------------|----------------------------|
| Nombre del estudiante | : “S.” | Nombre del especialista | : Romina Fuertes Cateriano |
| Hora de inicio | : 4:00 pm | Hora de término | : 4:45 pm |

| Área | Sub-área | Estrategia | Indicador | Actividad | Materiales | Obs. |
|-----------|-----------------------------------|---|--|---|--|------|
| | | | | Se iniciará la sesión brindando indicaciones generales respecto a las actividades que se realizarán en la sesión. | | |
| Escritura | Proceso Léxico- Ortográfico | Ejercicios de refuerzo para trabajar Ortografía arbitraria Omisión o sustitución “ll” por “y” “b” por “v” | Escribe correctamente palabras con ortografía arbitraria. “ll” por “y” “b” por “v” | Se le presentarán palabras homófonas escritas al lado de sus dibujos. Para que las identifique, mencione y luego se pasarán a mostrar solo las imágenes e indicará que escriba en su cuaderno. Por ejemplo: Cayó-calló; pollo-poyo; callado-cayado; rallar-rayar; vaya-valla; botar-votar; cabo-cavo; rebelar-revelar. Se le invitará a añadir las palabras faltantes dentro de una frase y a añadir las sílabas que falten a algunas palabras. Por ejemplo: Tuvimos que utilizar el ____verde para llevar el agua; José se ____ en un hoyo. El ____te fue muy rápido a pesar de la marea alta. | Cuaderno de trabajo, plataforma Zoom. Material impreso. | |

Para finalizar la sesión se realizará un dictado de 20 palabras que contengan las que hemos trabajado y unas adicionales. Por ejemplo: llavero, llovizna, cepillo, batallar, besar, víbora, vela.

Se revisará conjuntamente las palabras escritas y se corregirá errores.

Tabla 46

Sesión 15

| | | | |
|-----------------------|-----------|-------------------------|----------------------------|
| Nombre del estudiante | : “S.” | Nombre del especialista | : Romina Fuertes Cateriano |
| Hora de inicio | : 4:00 pm | Hora de término | : 4:45 pm |

| Área | Sub-área | Estrategia | Indicador | Actividad | Materiales | Obs. |
|-----------|-----------------------------------|--|---|---|--|------|
| Escritura | Proceso Léxico- Ortográfico | Ejercicios de refuerzo en palabras con ortografía reglada donde se presenta dificultad, “c” por “s” omisión de las “r” y “l” escribió “b” por “d”, “rr” por “r”. | Escribe correctamente palabras con ortografía reglada que presenten las letras “c”, “s”, “r”, “l”, “b”, “d”, “rr”, “r”. | <p>Se iniciará la sesión brindando indicaciones generales respecto a las actividades que se realizarán en la sesión.</p> <p>Se le presentarán palabras homófonas escritas al lado de sus dibujos, por ejemplo: bacilo-vacilo; bienes-vienes, baya-vaya.</p> <p>Para que las identifique, mencione y luego se pasarán a mostrar solo las imágenes e indicará que escriba en su cuaderno.</p> <p>Se realizará un dictado de 15 palabras que presenten las letras con dificultad, por ejemplo: comunicación, nacer, negocio, pero, amor, perro, israelita.</p> <p>Luego se le invitará a buscar en el diccionario las palabras que no conozca de ortografía desconocida o dudosa y revisarlas, de esta manera también crear el hábito.</p> | Cuaderno de trabajo, lápiz, plataforma zoom. | |

Se presentarán sílabas sueltas para que pueda armar todas las palabras que pueda en determinado tiempo (10 minutos), por ejemplo: Si, ce, se, ci,

Se verificarán conjuntamente todas las palabras que pudo armar.

| | | | | |
|--------------------|--|---|--|-----------------------------|
| | | | Se le brindará información sobre lo que vamos a trabajar y comenzaremos con un dictado. | |
| Proceso Sintáctico | Ejercicios de refuerzo en el uso de mayúsculas al inicio de una oración. | Escribe oraciones empleando el uso de mayúsculas correctamente. | Se le dictará oraciones simples (10). Camilo cantó dos canciones. Alemania es muy grande. Jorge viajó a Costa Rica. | Cuaderno de trabajo, lápiz, |
| | | | Se le preguntará ¿Cuál fue la oración que tuvo más dificultad? | |

Una vez terminada, revisaremos juntos e
identificaremos los errores que presenten.

Tabla 50

Sesión 19

| | | | |
|-----------------------|-----------|-------------------------|----------------------------|
| Nombre del estudiante | : “S.” | Nombre del especialista | : Romina Fuertes Cateriano |
| Hora de inicio | : 4:00 pm | Hora de término | : 4:45 pm |

| Área | Sub-área | Estrategia | Indicador | Actividad | Materiales | Obs. |
|-----------|--------------------|--|---|--|--|------|
| Escritura | Proceso sintáctico | Actividades para reforzar el uso correcto de mayúsculas al inicio de una oración y cuando se escriben nombres propios, de igual manera la acentuación. | Escribe correctamente y sin errores oraciones y palabras utilizando las mayúsculas y acentuación correspondiente. | <p>Se iniciará la sesión brindando indicaciones generales respecto a las actividades que se realizarán en la sesión.</p> <p>Se realizará dictados de oraciones simples (5), complejas (5), por ejemplo:</p> <p>Simples, Juan fue al mercado, Lorena compró limones, Mauricio almorzó guiso de carne. Complejas: Cuando me desperté todavía no había amanecido, Elena salió en bicicleta para conocer su nuevo barrio.</p> <p>Se presentarán oraciones incompletas y se le invitará a completarlas con las letras que faltan y las escriba en su cuaderno, por ejemplo: No es bueno co_petir, Juan y su hermano _odolfo no fueron a la playa.</p> | Cuaderno de trabajo, lápiz y material impreso. | |

| | | | | |
|-----------|------------------------|---|---|--|
| Escritura | Proceso de composición | Ejercicios para el refuerzo en la organización de ideas de manera secuencial y coherente. | Crea una lluvia de ideas para redactar. | <p>Para continuar con el refuerzo se trabajará actividades mediante el uso de patrones de escritura que irán disminuyendo hasta desaparecer, se enviarán impresos. Se presentarán palabras sueltas para que pueda oraciones, por ejemplo; martes, compró, viajar, Roberto, una vez, siempre.</p> <p>Le comentaremos que comenzará a crear sus propios relatos y es por eso que iniciaremos con una actividad donde escribiremos las palabras o ideas que consideremos que nos pueden ayudar, se llama lluvia de ideas.</p> <p>Se le invita a compartir ideas sobre un tema que le interese.</p> <p>A continuación, se le invita a redactar un pequeño relato sobre ese tema.</p> <p>Una vez terminado se leerá conjuntamente y se corregirá errores.</p> |
|-----------|------------------------|---|---|--|

| | | | | |
|-----------|------------------------|---|---|---|
| Escritura | Proceso de composición | Ejercicios para el refuerzo en la organización de ideas de manera secuencial y coherente. | Elabora una redacción de manera secuencial y coherente. | <p>La actividad iniciará mediante una conversación sobre un tema en específico que despierte su interés, se traerán a la conversación nombres propios, palabras que presenten las letras donde presenta dificultad.</p> <p>Utilizaremos la estrategia de lluvia de ideas, aportando algunas, luego se le invitará al estudiante a aportar con sus propias ideas sobre el tema, estas palabras se irán escribiendo en la plataforma digital donde las pueda leer.</p> <p>Una vez terminada se le invitará a crear una redacción corta donde emplee las palabras que apuntamos.</p> |
|-----------|------------------------|---|---|---|

Una vez terminada la leeremos juntos y revisaremos
si existen errores para tener en cuenta.

vez”, “luego de”, “entonces”, “a partir de ese momento”, “después de que”, entre otros.

- Ya compré mis pasajes.
- Mañana viajaré a China, estoy emocionado.

Se le indicará que a continuación realizará un relato propio y espontáneo sobre el tema que hemos conversado, “este relato debe ser comprendido por quien lo vaya a leer, trata de ser específico y ordenado”.

Se le mostrará los conectores utilizando la plataforma Zoom y se le invitará a utilizarlos para redactar un relato propio y espontáneo, por ejemplo: “erese una vez”, “había una vez”, “luego de”, “entonces”, “a partir de ese momento”, “después de que”, entre otros.

Una vez terminado leeremos juntos el relato y revisaremos juntos si es que necesita correcciones.

“había una vez”, “luego de”, “entonces”, “a partir de ese momento”, “después de que”, entre otros.

contener los conectores que se han trabajado, y debe ser coherente y ordenado.
Se revisará conjuntamente y se corregirán los errores que presente.

Una vez aplicado el programa de intervención, se realizó nuevamente el perfil de rendimiento de escritura de cada estudiante a fin de analizar los datos obtenidos. En las tablas 58 y 59 se muestran a detalle la información obtenida en cada estudiante para luego analizar estos resultados y poder validar si el programada de intervención tuvo un efecto sustancial.

Tabla 56

Perfil de rendimiento de escritura caso 1 – PROESC / POSTEST

| | | Categoría | | Si Duda | N. Bajo | N. Medio | N. Alto |
|-----------------------------|------------------------|---|---|---------|---------|----------|---------|
| Procesos | Tareas | Errores | | PD | | | |
| Léxico – Orto gráfico | Dictado de sílabas | Escribió “gui” por “güi”, “güe” por “gue”. | | 23 | | | |
| | Dictado de Palabras | Ortografía arbitraria | Escribió “sanahoria” por “zanahoria”, “balansa” por “balanza”, “inyetar” por “inyectar”, “bolcar” por “volcar”, “aorro” por “ahorro” | 20 | | | |
| | | Ortografía reglada | Escribió “ueso” por “hueso”, “sepiyo” por “cepillo”, “buei” por “buey”, “arsilla” por “arcilla”, “enredo” por “enredo”, “uerta” por “huerta”. | 19 | | | |
| Sintáctico | Dictado de Pseudo | Total | Escribió | 15 | | | |

| | | |
|---------------------|------------------------|---|
| | palabras | “fleí” por “fley”, “sampeño” por “zampeño”, “guefo” por “huefo”, “vusfe” por “busfe”, “salpiyo” por “salpillo”, “vurco” por “burco”, “uema” por “huema”, “renba” por “remba”, “troy” por “proy”, “gurdava” por “gurdaba”. |
| | Reglas ortográficas | “fleí” por “fley”, “guefo” por “huefo”, “salpiyo” por “salpillo”, “vurco” por “burco”, “uema” por “huema”, “renba” por “remba”, “troy” por “proy”, “gurdava” por “gurdaba”. |
| | Dictado de Frases | Acentos No tildó las siguientes palabras: “exámenes”, “iría”, “lápiz” y “respondió”. |
| | Mayúsculas | No colocó mayúsculas en las siguientes palabras: “Si”, “Lima”, “Su” y “Le” |
| | Signos de Puntuación | Omitió algunos signos de puntuación. |
| Com posi ción | Escritura de un cuento | Se mencionó el tiempo y lugar, así como la descripción física de algunos personajes. El texto cuenta con la mención de algunos sucesos de manera lógica; sin embargo, se debe de trabajar de mejor forma el desenlace. No se emplearon figuras literarias, pero se emplearon oraciones elaboradas para describir las situaciones. El vocabulario empleado fue adecuado, pero puede mejorar aún más. |

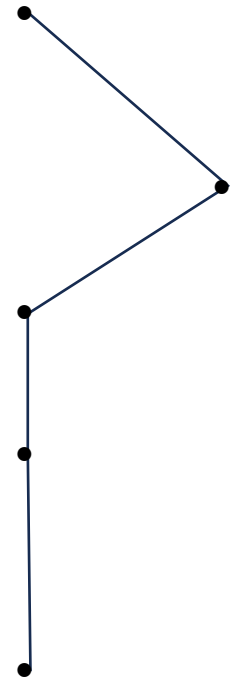
7

11

6

3

6



| | | | |
|----------------------------|---|-----|---|
| Escritura de una redacción | El texto cuenta con la información requerida y logró emplear $\frac{3}{4}$ partes de la hoja. Logró mencionar rasgos físicos y características relevantes como hábitat, tipos, alimentación, entre otros. Se empleó una adecuada organización de ideas, vocabulario y expresiones. | 4 | ● |
| Total de Batería | | 114 | |

Nota. Recopilación de los resultados obtenidos de la evaluación del instrumento “PROESC, evaluación de los procesos de escritura” de Cuetos,

F., Ramos, J y Ruano, E.,2004.

Tabla 57*Perfil de rendimiento de escritura caso 2 – PROESC / POSTEST*

| Categoría | | Si Duda | N. Bajo | N. Medio | N. Alto |
|-----------------------|----------------------------|--|---|----------|---------|
| Procesos | Tareas | Errores | PD | | |
| Léxico – Orto gráfico | Dictado de sílabas | Escribió “lo” por “fo”; “gui” por “güi”; “plen” por “blen”; “ge” por “gue”; “ta” por “za”. | 20 | | |
| | Dictado de Palabras | Ortografía arbitraria | Escribió “saliente” por “valiente”; “lluria” por “lluvia”; “arina” por “harina”; “bonba” por “bomba”; “volcán” por “volcar”; “llegua” por “yegua”. | 19 | |
| | | Ortografía reglada | Escribió “cantala” por “cantaba”; “reserrar” por “reservar”; “conserbar” por “conservar”; “tienpo” por “tiempo”; “canleclidad” por “contabilidad”; “isral” por “Israel”; “penzaba” por “pensaba”; “arilla” por “arcilla”. | 17 | |
| Sintáctico | Dictado de Pseudo palabras | Total | Escribió “firillo” por “sirulo”; “herbal” por “erbol”; “urdoe” por “urdol”; “wefo” por “huefo”; “alrrida” por “alrida”; “ceraba” por “seraba”; “uema” por “huema”; “renba” por “remba”; “gurdada” por “gurdaba”. | 16 | |
| | | Reglas ortográficas | Escribió “wefo” por “huefo”; “alrrida” por “alrida”; “ceraba” por “seraba”; “uema” por “huema”; “renba” por “remba”; “gurdada” por “gurdaba”. | 9 | |

| | | | |
|-------------------|----------------------------|---|----|
| Dictado de Frases | Acentos | No colocó | |
| | Mayúsculas | No colocó mayúsculas dentro de la frase 2, 4, 5 y 6. | |
| | Signos de Puntuación | No colocó signos de puntuación excepto los signos de interrogación y de exclamación. | |
| Composición | Escritura de un cuento | El texto no cuenta con descripción física o psicológica de los personajes. El texto no es original ya que es una fábula existente, no se presenta alguna figura literaria ni diálogos entre sus personajes. | |
| | Escritura de una redacción | El texto no cuenta con descripción física o psicológica de los personajes. El texto no es original ya que es una fábula existente, no se presenta alguna figura literaria ni diálogos entre sus personajes. | |
| Total de Batería | | | 95 |

Nota. Recopilación de los resultados obtenidos de la evaluación del instrumento “PROESC, evaluación de los procesos de escritura” de Cuetos, F., Ramos, J y Ruano, E.,2004.

6.2.2 Resultados

6.2.2.1 Contrastación de hipótesis de intervención Caso 1

Contrastación de hipótesis general de intervención del caso 1

En la Tabla 60, se presentan el comparativo de los niveles alcanzados por el evaluado en el pre y post test. Los resultados identificados dan cuenta que el programa de intervención incrementa en forma significativa los niveles de dominio de los procesos de escritura de un estudiante de quinto grado de educación primaria de una institución educativa pública.

Tabla 58

Contrastación de resultados Pre y Post Test - Caso 1

| Procesos | Tareas | Sub tareas | PD – Pre test | PD – Post test | SI | Duda | N. Bajo | N. Medio | N. Alto |
|------------------------|----------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------|----|------|------------|-------------|------------|
| Léxico- Ortográfico | Dictado de sílabas | | 20 | 23 | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | Dictado de palabras | Ortografía arbitraria | 10 | 20 | ■ | | | | |
| Ortografía reglada | | 9 | 19 | ■ | | | | | |
| Sintáctico | Dictado de pseudopalabras | Total | 9 | 15 | | | | | |
| | | Reglas ortográficas | 2 | 7 | ■ | | | | |
| | Dictado de frases | Acentos | 1 | 11 | | | | | |
| | | Mayúsculas | 0 | 6 | ■ | | | | |
| | | Signos de Puntuación | 0 | 3 | | | | | |
| Composición | Escritura de un cuento | 1 | 6 | | | | | | |
| | Escritura de una redacción | 0 | 4 | | | | | | |

52 114

Nota. PD, presenta dificultades; ■ nivel identificado en el pretest; ■ nivel identificado en el posttest.

Contrastación de hipótesis específicas de intervención del caso 1

A continuación, se presentarán la contrastación los resultados en los procesos de escritura en donde se observa la evolución del estudiante en cada una de las pruebas realizadas, se indica el puntaje obtenido en cada aspecto evaluado.

Contrastación de la primera hipótesis específica de intervención

En la Tabla 61, se presenta la mejora de los aspectos de la escritura en el dominio de la conversión fonema-grafema, conocimiento de la ortografía arbitraria y el dominio de las reglas ortográficas. Ello se ve reflejado en los resultados obtenidos, por ejemplo, el delta (Δ después – antes) en el *dictado de sílabas* equivale a un incremento de 3 puntos en el post test, lo cual corresponde a una mejora del 12%; respecto al delta (Δ después – antes) en *ortografía arbitraria y reglada* equivalen coincidentemente a un incremento de 10 puntos en el post test en cada proceso, los cuales corresponden a una mejora del 40%; en relación al delta (Δ después – antes) del *listado total de pseudopalabras* equivale un incremento de 6 puntos en el post test, lo cual corresponde a una mejora del 24% y finalmente, el delta (Δ después – antes) en *reglas ortográficas* equivale a un incremento de 5 puntos en el post test lo cual corresponde a una mejora del 33.34% .

Tabla 59

Puntajes pre y post test del nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos de escritura

| Pruebas | Sub pruebas | Puntaje Máx. | PD - Antes | PD – Después | Δ Después - Antes | $\Delta\%$ |
|------------------------|--------------------------|--------------|------------|--------------|--------------------------|------------|
| 1. Dictado de sílabas | Dictado de sílabas | 25 | 20 | 23 | 3 | 12% |
| 2. Dictado de Palabras | a. Ortografía arbitraria | 25 | 10 | 20 | 10 | 40% |

| | | | | | | |
|------------------------------|------------------------|----|---|----|----|--------|
| | b. Ortografía reglada | 25 | 9 | 19 | 10 | 40% |
| 3. Dictado de Pseudopalabras | a. Total | 25 | 9 | 15 | 6 | 24% |
| | b. Reglas ortográficas | 15 | 2 | 7 | 5 | 33.34% |

Contrastación de la segunda hipótesis específica de intervención

En la Tabla 62, se observa que el programa ha conseguido mejorar los aspectos de la escritura en el dominio de las reglas de acentuación, uso de las mayúsculas y uso de signos de puntuación. Ello se ve reflejado en los resultados obtenidos, por ejemplo, el delta (Δ después – antes) en el *uso de acentos* equivale a un incremento de 10 puntos en el post test, lo cual corresponde a una mejora del 66.66%; respecto al delta (Δ después – antes) en el *uso de las mayúsculas* equivale a un incremento de 6 puntos en el post test, lo cual corresponde a una mejora del 60% y finalmente en relación al delta (Δ después – antes) en el *uso de signos de puntuación* equivale un incremento de 3 puntos en el post test, lo cual equivale a una mejora del 37.50%.

Tabla 60

Puntajes pre y post test del nivel de dominio de los procesos sintácticos de escritura

| Pruebas | Sub pruebas | Puntaje Máx. | PD - Antes | PD - Después | Δ Después - Antes | $\Delta\%$ |
|----------------------|-------------------------|--------------|------------|--------------|--------------------------|------------|
| 4. Dictado de Frases | a. Acentos | 15 | 1 | 11 | 10 | 66.66% |
| | b. Mayúsculas | 10 | 0 | 6 | 6 | 60% |
| | c. Signos de Puntuación | 8 | 0 | 3 | 3 | 37.50% |

Contrastación de la tercera hipótesis específica de intervención del caso 1

En la Tabla 63, se observa que el programa ha conseguido resultados favorables en mejorar los aspectos de la *escritura de un cuento* y *escritura de una redacción*. Ello se ve reflejado en los resultados obtenidos, por ejemplo, el delta (Δ después – antes) en la *escritura de un cuento* equivale a un incremento de 5 puntos en el post test, lo cual corresponde a una mejora del 50%; por otro lado, respecto al delta (Δ después – antes) en la *escritura de una redacción* equivale a un incremento de 4 puntos en el post test, lo cual corresponde a una mejora del 40%.

Tabla 61

Puntajes pre y post test del nivel de dominio de los procesos de composición de escritura

| Pruebas | Puntaje Máx. | PD - Antes | PD - Después | Δ Después - Antes | $\Delta\%$ |
|-------------------------------|--------------|------------|--------------|--------------------------|------------|
| 5. Escritura de un cuento | 10 | 1 | 6 | 5 | 50% |
| 6. Escritura de una redacción | 10 | 0 | 4 | 4 | 40% |

6.2.2.2 Contrastación de hipótesis de intervención Caso 2

Contrastación de hipótesis general de intervención del Caso 2

En la Tabla 64, se observa el comparativo de los niveles alcanzados por el evaluado en el pre y post test. Los niveles identificados dan como resultado que el programa de intervención incrementa en forma general los niveles de dominio de los procesos de escritura en el estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Tabla 62*Contrastación de resultados Pre y Post Test - Caso 2*

| Procesos | Tareas | Sub tareas | PD – Pre test | PD – Post test | SI | Duda | N. Bajo | N. Medio | N. Alto |
|----------------------|----------------------------|-----------------------|---------------|----------------|----|------|---------|----------|---------|
| Léxico-Ortográfico | Dictado de sílabas | | 18 | 20 | | | | | |
| | Dictado de palabras | Ortografía arbitraria | 7 | 19 | | | | | |
| | | Ortografía reglada | 10 | 17 | | | | | |
| Sintáctico | Dictado de pseudopalabras | Total | 6 | 16 | | | | | |
| | | Reglas ortográficas | 9 | 9 | | | | | |
| | Dictado de frases | Acentos | 0 | 0 | | | | | |
| | | Mayúsculas | 4 | 4 | | | | | |
| Signos de Puntuación | | 3 | 3 | | | | | | |
| Composición | Escritura de un cuento | 3 | 4 | | | | | | |
| | Escritura de una redacción | 1 | 3 | | | | | | |
| | | | 61 | 95 | | | | | |

Nota. PD, presenta dificultades; ■ nivel identificado en el pretest; ■ nivel identificado en el posttest.

Contrastación de hipótesis específicas de intervención del caso 2

En seguida se presentará la contrastación de los resultados en cada uno de los procesos de escritura en donde se muestra el puntaje obtenido en cada aspecto evaluado, y se observa la evolución del estudiante en cada una de las pruebas realizadas.

Contrastación de la primera hipótesis específica de intervención del caso 2

En la Tabla 65, se observa las mejoras obtenidas por el programa de intervención en los aspectos de la escritura como lo son el dominio de la conversión fonema-grafema,

conocimiento de la ortografía arbitraria y uso correcto de las reglas ortográficas. Ello se ve reflejado en los resultados obtenidos, por ejemplo, el delta (Δ después – antes) en el *dictado de sílabas* equivale a un incremento de 2 puntos en el post test, lo cual corresponde a una mejora del 8%; respecto al delta (Δ después – antes) en *ortografía arbitraria* equivale a un incremento de 12 puntos en el post test, el cual corresponde a una mejora del 48%; en relación al delta (Δ después – antes) en *ortografía reglada* equivale a un incremento de 7 puntos en el post test, el cual corresponde a una mejora del 28%; en relación al delta (Δ después – antes) del *listado total de pseudopalabras* equivale un incremento de 10 puntos en el post test, lo cual equivale a una mejora del 40% y finalmente, el delta (Δ después – antes) en *reglas ortográficas*, a diferencia de los otros aspectos, no presentó una mejora significativa y se mantuvo con los mismos resultados obtenidos en el pretest.

Tabla 63

Puntajes pre y post test del nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos de escritura

| Pruebas | Sub pruebas | Puntaje Máx. | PD - Antes | PD - Después | Δ Después - Antes | $\Delta\%$ |
|------------------------------|--------------------------|--------------|------------|--------------|--------------------------|------------|
| 1. Dictado de sílabas | Dictado de sílabas | 25 | 18 | 20 | 2 | 8% |
| 2. Dictado de Palabras | a. Ortografía arbitraria | 25 | 7 | 19 | 12 | 48% |
| | b. Ortografía reglada | 25 | 10 | 17 | 7 | 28% |
| 3. Dictado de Pseudopalabras | a. Total | 25 | 6 | 16 | 10 | 40% |
| | b. Reglas ortográficas | 15 | 9 | 9 | 0 | 0% |

Contrastación de la segunda hipótesis específica de intervención del caso 2

En la Tabla 66, se observa los resultados obtenidos en los aspectos de la escritura en relación al dominio de las reglas de acentuación, uso de las mayúsculas y uso de signos de puntuación. Dichos resultados muestran que los puntajes obtenidos en el pretest se mantuvieron incluso después de aplicar el programa de intervención.

Tabla 64

Puntajes pre y post test del nivel de dominio de los procesos sintácticos de escritura

| Pruebas | Sub pruebas | Puntaje Máx. | PD - Antes | PD - Después | Δ Después - Antes | $\Delta\%$ |
|----------------------|-------------------------|--------------|------------|--------------|--------------------------|------------|
| 4. Dictado de Frases | a. Acentos | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | b. Mayúsculas | 10 | 4 | 4 | 0 | 0 |
| | c. Signos de Puntuación | 8 | 3 | 3 | 0 | 0 |

Contrastación de la tercera hipótesis específica de intervención del caso 02

En la Tabla 67, se observa los resultados favorables que el programa ha conseguido en relación a los aspectos de la *escritura de un cuento* y *escritura de una redacción*. Ello se ve reflejado en los resultados obtenidos, por ejemplo, el delta (Δ después – antes) en la *escritura de un cuento* equivale a un incremento de un punto en el post test, lo cual corresponde a una mejora del 10%; por otro lado, respecto al delta (Δ después – antes) en la *escritura de una redacción* equivale a un incremento de 2 puntos en el post test, lo cual corresponde a una mejora del 20%.

Tabla 65

Puntajes pre y post test del nivel de dominio de los procesos de composición de escritura

| Pruebas | Puntaje Máx. | PD - Antes | PD - Después | Δ Después - Antes | $\Delta\%$ |
|-------------------------------|-----------------|---------------|-----------------|-----------------------------|------------|
| 5. Escritura de un cuento | 10 | 3 | 4 | 1 | 10% |
| 6. Escritura de una redacción | 10 | 1 | 3 | 2 | 20% |

VII. Discusión

En la presente investigación la discusión se organiza en torno a las implicancias de los resultados de la evaluación e intervención, la contrastación de los hallazgos encontrados expuestos en el marco teórico, las limitaciones en el desarrollo de los programas y la importancia del estudio en relación a dos estudiantes de quinto grado con dificultades en los procesos de escritura.

Los resultados en la evaluación determinaron que las unidades de análisis no presentan un bajo nivel dominio en los procesos perceptivos de la lectura, de igual manera en los procesos léxicos, sintácticos y semánticos. Sin embargo, ambos estudiantes si presentaron un bajo nivel en cuanto a escritura; por su parte, en el proceso léxico-ortográfico presentaron errores al omitir o sustituir letras en dictado, no solo de sílabas, sino palabras de ortografía reglada y arbitraria; también, en los procesos sintácticos y de composición escrita; por ello, se elaboraron programas de intervención de 24 sesiones con el objetivo de incrementar el nivel de dominio en cada proceso.

Para desarrollar el dominio del proceso léxico-ortográfico, se implementaron estrategias como escribir palabras de manera segmentada siguiendo una secuencia de grafemas y el uso de diccionario para buscar palabras de ortografía desconocida. Estas prácticas se realizaron con el objetivo de fortalecer la escritura correcta y crear un hábito de precisión ortográfica, según menciona Defior et al. (2015). Asimismo, se emplearon actividades donde se reforzaba la unión de palabra-dibujo, textos incompletos con un dibujo en específico, juego de palabras, entre otros; tal como García (2014) menciona, el enfoque léxico se centra en desarrollar rutas de acceso a diversos grafemas, es así que se emplearon diversas estrategias como entrenamiento de homófonos, enseñanza de reglas

ortográficas, también uso de fichas presentadas en diapositivas, donde una lámina presentaba la escritura de cada palabra y otra lámina el error común.

De igual manera, se utilizó el método ideovisual a través de imágenes, y esto va de la mano con lo demostrado por Bermejo (2018) en su investigación sobre metodologías innovadoras para la enseñanza de la ortografía, en donde verificó la eficacia del método que consiste en presentar grafías y letras apoyadas en imágenes o dibujos que permiten que el estudiante asocie el dibujo con el objeto y así reforzar el significado de la palabra.

De la misma manera, Flores y Mesías (2018) estudiaron un caso sobre las dificultades en los procesos léxicos de la escritura con un estudiante del tercer grado de educación primaria, cuya intervención estuvo enfocada en tareas de segmentación, identificación, sustitución, escritura de palabras y de oraciones. Los resultados indicaron un incremento en la precisión, fluidez, y velocidad de la escritura, así como un impacto favorable en el uso de la conversión fonema-grafema y también una mejora en las representaciones ortográficas de las palabras.

Para mejorar la habilidad del proceso sintáctico se utilizaron estrategias como el dictado de palabras, pseudopalabras, oraciones simples, complejas, así como oraciones incompletas según lo propuesto por Cuetos (2009), también se emplearon ejercicios de grupos consonánticos tal como lo mencionan Serrano y Defior (2014). De igual manera se utilizaron estrategias en las cuales el estudiante debía de emplear procesos lectores para poder realizar la actividad propuesta, esto coincide con lo demostrado por Cartagena y Muñetón (2016), cuyo estudio tuvo como objetivo identificar la relación de los procesos de la lectura con la escritura y cuyos hallazgos sugieren que existe una asociación entre ambos procesos.

En cuanto al proceso de composición se realizaron estrategias para la recuperación de los procesos de planificación como, listado de conectores, organizadores visuales, las narraciones espontáneas, rueda de preguntas, entre otros, como lo menciona Cuetos (2009). Asimismo, realizaron ejercicios los cuales fueron segmentados según la dificultad específica como indica García (2014), quien realizó el ejercicio de lluvia de ideas para reforzar la dificultad encontrada como la falta de información. Como recomienda Galve y Ramos (2017) la reformulación o reescritura de textos que promueven el analizar y formular nuevas ideas para escribir un texto se utilizaron luego de cada ejercicio de planificación. De igual manera en el proceso de intervención se utilizaron estrategias de instrucción cognitiva de facilitación en la planificación para mejorar el rendimiento escrito en el proceso de composición (Limia, 2018).

Los resultados obtenidos luego de la aplicación de los programas de intervención mostraron que ambos estudiantes incrementaron significativamente el dominio en los procesos de escritura.

Ello se relaciona con lo encontrado por Fernández (2018), quien en su investigación sobre las dificultades en algunos procesos de la lectura y escritura, confirmó la eficacia del programa personalizado donde propuso temas que iban acorde al interés del estudiante para lograr motivarlo ya que demostró mejoras en cuanto a la escritura, al signos de puntuación, usar reglas ortográficas, así como en la coherencia en los textos escritos donde el estudiante había presentado mayor dificultad. De igual manera estos resultados se relacionan con lo encontrado por Ferroni et al. (2016) ya que en su estudio evaluaron el desarrollo del conocimiento ortográfico a través de la realización de actividades de lectura y escritura de palabras con ortografía compleja, demostraron que las estrategias permiten la formación de las representaciones ortográficas de las palabras.

Los procesos léxicos-ortográficos en los dos casos evidencian mejoras en la puntuación, en el caso 1 de nivel bajo a nivel medio, en el caso 2 de nivel dificultad a nivel bajo.

En los procesos sintácticos en el caso 1, se pasó de presentar nivel dificultad a nivel bajo, y en una tarea específica como acentos de nivel duda, al nivel alto; en el caso 2, en los procesos sintácticos, no presentó una alteración en los resultados manteniéndose con el mismo puntaje; según lo observado, el estudiante presentaba particularmente un nivel bajo de concentración y motivación respecto a los ejercicios que reforzaban dicho proceso; esto se coincide con lo planteado por Cuetos (2009), quien describe que el estudiante, al encontrarse en quinto grado de primaria, refleja que el proceso sintáctico es progresivo, y durante los primeros cuatro años de escolaridad es lento; sin embargo, en el quinto grado, se presentan progresos sumándole que comienza a conocer las diferencias entre el lenguaje escrito y el oral.

Los procesos de planificación mostraron los siguientes resultados: en el caso 1 pasó de encontrarse en el nivel duda al nivel bajo en escritura de un cuento y de nivel duda a nivel medio en escritura de una redacción. En el caso 2 pasó de encontrarse en nivel duda en escritura de un cuento y nivel bajo en escritura de una redacción a nivel medio en las dos tareas. Ello se dio luego de presentarse estrategias para reforzar los componentes de un escrito y desarrollar estos para lograr un cuento coherente, lo cual se relaciona con lo mencionado por Cuetos (2009),

Los resultados obtenidos en la presente investigación están respaldados por el estudio llevado a cabo por Herrera y Guayana (2022), quienes encontraron que el acompañamiento familiar, en el refuerzo de tareas escolares a través de herramientas lúdicas, promueve el aprendizaje significativo de la lectura y escritura en estudiantes.

Estos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos en la presente investigación, que destacan la importancia del apoyo y la orientación de la familia para mejorar el desempeño académico de los estudiantes (Herrera & Guayana, 2022).

En relación con las limitaciones de la presente investigación, mencionadas al principio de este capítulo, fue el contexto en el que se desarrollaron los programas de intervención, debido a que el mundo atravesaba una emergencia sanitaria a causa del Coronavirus (Covid-19), por lo cual, el enfoque de aplicación de los programas se tuvo que dirigir hacia un entorno virtual para proteger la salud y el bienestar de los participantes siguiendo de esta manera las normas de regulación por la emergencia sanitaria establecidas por las autoridades. Es fundamental tener en cuenta que, durante la aplicación del programa de intervención en los estudiantes, involucrados de este estudio, recibieron educación de manera virtual en sus respectivos centros educativos, lo cual tiene una relevancia significativa en el tema de esta investigación, especialmente en el proceso de escritura, en el contexto de educación virtual.

En comparación con la educación presencial, el proceso de escritura en la educación virtual no ha recibido el mismo nivel de refuerzo regular. Algunos factores que contribuyen a esto incluyen la falta de atención y dedicación individualizada al estudiante, la ausencia de lecturas controladas y supervisadas por los docentes, así como las limitaciones visuales y auditivas que surgen al utilizar una computadora como medio de aprendizaje.

Además, es importante considerar el factor socioemocional, ya que la falta de motivación de los estudiantes y su disposición para participar en las clases de manera virtual pueden influir en su compromiso y desempeño en el proceso de escritura.

Durante el desarrollo de la presente investigación, se identificó una limitación importante relacionada con la falta de diversidad de instrumentos de evaluación validados con baremos adaptados a la realidad educativa de nuestro país. Esta escasez de opciones dificulta la posibilidad de realizar evaluaciones más exhaustivas de los estudiantes en el ámbito específico de estudio. Además, se encontró una limitación adicional al buscar antecedentes nacionales e internacionales que cumplan con los requisitos de actualidad y programas de intervención específicos para la escritura y el desarrollo de sus procesos. La disponibilidad limitada de estudios centrados específicamente en esta área constituye un desafío adicional.

A pesar de ser una limitación identificada, consideramos que también representa una valiosa oportunidad para continuar investigando en este importante proceso, teniendo en cuenta cómo ha evolucionado la forma de comunicarnos en la actualidad. Se reconoce la necesidad de abordar esta brecha existente y buscar nuevos enfoques, métodos y recursos que permitan una evaluación más integral de los estudiantes y un mayor desarrollo en el ámbito de la escritura

Durante la implementación del programa de intervención, se enfrentaron limitaciones relacionadas con los participantes, en particular en el caso 1. En dicho caso, surgió una circunstancia imprevista cuando tanto el estudiante como su familia contrajeron el Coronavirus (COVID-19) durante el transcurso del programa. Para asegurar el cuidado y bienestar del participante, fue necesario interrumpir las sesiones por un período de 10 días. Esta medida se adoptó como una precaución necesaria ante la situación de salud. Una vez que el estudiante recuperó la salud, se reincorporó a las sesiones en donde se mantuvo un ambiente favorable y cercano para continuar la motivación inicial y recuperar el contenido; en relación al caso 2, al inicio del programa de intervención, se observó la falta de motivación en cuanto a los temas a desarrollar y

rechazo del concepto de escritura, el estudiante presentó dificultad para mantener la atención y concentración, por ese motivo se decidió trabajar en desarrollar un vínculo de confianza entre la investigadora y el estudiante para profundizar en los temas de interés, mantener una comunicación fluida y promover la motivación en las sesiones. Se brinda importancia a la motivación, ya que, y de acuerdo con lo investigado por Carrillo et al. (2009), se demuestra que el docente o facilitador cumple un rol muy importante para brindar un ambiente físico y emocional donde se permita desarrollar el aprendizaje y como la motivación se encuentra directamente relacionada con este. Para promover la motivación se plantearon acuerdos, en donde se consideró lo propuesto por el estudiante, se programó el contenido considerando los intereses del niño y de esa manera se evitó las situaciones de ansiedad o aburrimiento; asimismo, se reconocieron los aciertos en las tareas completadas durante las sesiones, también se motivó a reconocer las causas del éxito o fracaso en algunos de los desarrollos.

Finalmente, la importancia de la presente investigación es aportar a la comunidad educativa y científica el diseño, elaboración y modelo de los procesos de intervención enfocado a incrementar el nivel de dominio de los procesos de escritura que realizan dos estudiantes de quinto grado de primaria de instituciones públicas educativas con dificultades de aprendizaje en el área de escritura. Los programas de intervención se basaron en el enfoque de procesos cognitivos de la escritura, para ello se realizaron evaluaciones a fin de poder encontrar las dificultades específicas de cada caso y de esta manera poder intervenir a cada participante empleando las estrategias dirigidas a cada proceso, manteniendo la flexibilidad y adaptabilidad que cada caso necesitaba. Si bien cada participante contaba con las estrategias necesarias para mejorar las dificultades encontradas, todas las actividades se realizaron en un entorno virtual, creando actividades

de manera lúdicas e interactivas que permitieron a los participantes tener un entorno dinámico para mejorar las dificultades encontradas en cada proceso.

Se considera que un aporte importante a la comunidad científica y educativa se encuentra en el uso de plataformas y entornos virtuales, los cuales abren nuevas posibilidades de actividades a emplear para poder mejorar las dificultades que los estudiantes pueden presentar en diversas áreas de los procesos de escritura; si bien, y en ambos casos, por la emergencia sanitaria mundial, el programa de intervención se realizó en su totalidad de manera virtual, consideramos que con los nuevos avances que esta situación ha dejado, con la propuesta ejecutada y con los nuevos enfoques educativos que existen como es el caso del b-learning, se pueden iniciar nuevas propuestas educativas para la intervención de dificultades en diversas áreas.

VIII. Conclusiones

Evaluación

Caso 1

1. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de lectura y escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
2. Existe un bajo nivel de dominio de 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 de 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 de los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
5. Existe un bajo nivel de dominio de 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 de los procesos léxico-ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
7. Existe un bajo nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
8. Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Caso 2

1. Existe un bajo nivel de dominio en los procesos de lectura y escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
2. Existe un bajo nivel de dominio de 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 de 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 de los procesos sintácticos de la lectura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
5. Existe un bajo nivel de dominio de 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 de los procesos léxico-ortográficos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
7. Existe un bajo nivel de dominio de los procesos sintácticos de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
8. Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de composición de la escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Intervención

Caso 1

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

4. El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de composición de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

Caso 2

1. El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
2. El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos léxicos-ortográficos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
3. El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos sintácticos de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.
4. El programa de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de composición de escritura en un estudiante de quinto grado de primaria de una institución educativa pública.

IX. Recomendaciones

- Impulsar la creación de nuevos instrumentos de evaluación que brinden a los docentes mayores herramientas y recursos para cubrir la falta de estos y así ejecutar un óptimo diagnóstico de los estudiantes de acuerdo al contexto en el cual se desarrollan.
- Promover el diseño de nuevos programas de intervención, especialmente en el área de escritura incorporando el uso de herramientas digitales las cuales a raíz de la pandemia enfrentada a nivel mundial, se han visto necesarias y han demostrado muchos beneficios académicos.
- Incentivar que las autoridades educativas y docentes se capaciten sobre las dificultades de aprendizaje, los métodos de evaluación, y de esta manera motivar a la búsqueda de información sobre la realización de una intervención personalizada.
- Desarrollar adaptaciones de instrumentos de evaluación creados en otros países que consideren la realidad y contexto educativo y social de nuestro país y que permitan evaluar al estudiante objetivamente y con mayor precisión.
- Profundizar la investigación enfocada en desarrollar programas de intervención cuya finalidad sea mejorar las dificultades en el área de escritura y de esta manera ayudar a que la comunidad educativa se mantenga actualizada, ya que esta área de aprendizaje cuenta con escaso material de investigación.
- Fomentar el uso de herramientas, materiales y contenido relacionados a los intereses y realidades de los estudiantes participantes para así realizar una intervención personalizada en donde la motivación se mantenga en todo el proceso.

Referencias

- Amon, J. (2013). *Estadística para psicólogos II*. Pirámide.
- Andreu Barrachina, L. (2014). *Trastornos de aprendizaje de la escritura y de las matemáticas*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Arnau, J. (1978). *Métodos de investigación en las ciencias humanas*. Omega.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Association.
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Ato, M., & Vallejo, G. (2015). *Diseños de clasificación en psicología*. Pirámide.
- Balado Alves, C., Rivas Torres, R. M., López-Gómez, S., & Taboada Ares, E. M. (2017). Evaluación neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje lectoescritoras en el aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 163-168. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2485>
- Bermejo, J. (2018). *Metodologías innovadoras para la enseñanza de la ortografía en Educación Primaria: ortografía ideovisual* [Tesis de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio ZAGUAN. <https://zaguan.unizar.es/record/76816>
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Castro, J. (2002). *Metodología de la investigación. Diseños 2*. Amaru ediciones.
- Cartagena, P., & Muñetón, M. (2016). Escritura en niños con dificultades en lectura: ¿habilidades asociadas o disociadas? *Revista Electrónica Actualidades*

Investigativas en Educación, 16(1), 1- 22.
<https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.2262>

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20–33.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5981136>

Corona, Z., Rodriguez, Y., & Martinez, Y. (2019). Corrección y compensación de los problemas específicos del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Roca: Revista Científico - Educaciones de la provincia de Granma*, 15(2), 44–55.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7013263>

Cayhualla, N., Chilón, D., & Espiritu, R. (2011). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada Prolec-R en estudiantes de Primaria de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1309>

Cayhualla, R., & Mendoza, V. (2012). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1642>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO). (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19. Naciones Unidas 2020*. CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

- Cuetos, F., Ramos, J., & Ruano, E. (2004). *Evaluación de los procesos de escritura PROESC*. TEA.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8a. ed.). Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *Batería de la Evaluación de los Procesos Lectores Revisada. PROLEC - R*. TEA Ediciones.
- Defior, S., Serrano, F., & Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Ferroni, V., Diuk, B., & Mena, M. (2016). Desarrollo de conocimiento ortográfico en niños: Formación de representaciones ortográficas y aprendizaje de reglas. *Revista Psicología desde el Caribe*, 33(3), 237–249. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n3/2011-7485-psdc-33-03-00237.pdf>
- Fernández, G. (2018). *Dificultades en los procesos léxico y sintáctico de la lectura y en los procesos léxico ortográfico y composición de la escritura. Estudio de caso de un niño de 11 años* [Trabajo de licenciatura Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14410>
- Fernández, A., & Vela, D. (2017). *Estudio de caso de dos estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria, con dificultades en los procesos léxicos y sintácticos de la lectura y léxico-ortográficos de la escritura de una institución privada* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio UMCH. <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/432>
- Flores, F., & Mesias, A. (2018). *Dificultades en el proceso léxico de la lectura y escritura. Estudio de caso de un niño de 8 años* [Trabajo de fin de licenciatura

Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/14365>

García, J. (2014). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/umch/46160>

Galve, J., & Ramos, J. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura*. Volumen 1. CEPE. <https://elibro.net/es/ereader/umch/156559>

Galve, J., & Ramos, J. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura*. Volumen 2. CEPE. <https://elibro.net/es/ereader/umch/156560>

Herrera, D. D., & Guayana, T. G. (2022). Las prácticas lúdicas familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del grado primero. *Acta Scientiarum. Education*, 44(), . <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.61343>

Hundson, D. (2017). *Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/umch/46275>

Jiménez, J. (2020). *Estudio de caso de un niño de un estudiante con dificultades en los procesos de lectura y escritura de una institución educativa privada* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio UMCH. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3261>

Ley General de Educación Nro. 28044. (28 de julio del 2003). .
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Limia, S. (2018). *Instrucción en la Facilitación de la Planificación en Escritura en estudiantes de Educación Primaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Vigo]. Repositorio Investigo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=150278>

- Martínez, R., & Chacón, J. (2016). *Análisis de datos diseño en psicología*. Ediciones CEF.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020a). *Resultados de la evaluación censal de estudiantes 2019*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020b). *Evaluación PISA 2018*. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming studies in Psychology [Una guía para nombrar estudios en psicología]. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Murillo, M. (2013). Vocabulario cacográfico. Pautas para la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria costarricense. *Universidad de Costa Rica*, XXXVII(1), 79-99. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/9841/9265>
- Ortiz, M. (2009). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Pirámide
- Palomino, J., Campos J., Olivos Z., Zecenarro J., & Gonzáles, E. (2009). *Teorías de las dificultades de aprendizaje. Instrumentos de evaluación y diagnóstico*. San Marcos.
- Portellano, J. (2014). *La disgrafía: concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. CEPE. <https://elibro.net/es/lc/umch/titulos/153574>
- Saldarriaga, M. (2017). *Estudio de caso en dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en los procesos perceptivo, léxico, grafomotores y léxico-ortográficos de la escritura de una institución privada* [Tesis de maestría, Universidad

Marcelino Champagnat]. Repositorio UMCH.

<http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/433>

Sanz, J., & García-Vera, M. (2015). Técnicas para el análisis de diseños de caso único en la práctica clínica: ejemplos de aplicación en el tratamiento de víctimas de atentados terroristas. *Clínica y Salud*, 26, 167 - 180.

Apéndice A

Consentimiento Informado

Por el presente documento, yo identificada con el número de DNI madre del niño

AUTORIZO:

- Que mi hijo forme parte del grupo de la unidad de análisis como parte de la investigación de la Maestría de Problemas de Aprendizaje.
- Que resuelva pruebas en las que se le presentarán figuras, letras y textos para que los recuerde señalándolos y de ser posible verbalizándolos.
- Que los resultados, resumidos en tablas estadísticas y un artículo de investigación, sean presentados a la UMCH y en una revista de investigación científica.

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

- Que los resultados de la prueba serán exclusivamente utilizados para fines de la investigación.
- Preservar mi identidad y la de mi hijo sin mencionar los nombres y/o apellidos, así como otros datos personales de la familia y, de ser necesario, mediante el uso de seudónimos en las transcripciones realizadas del material reunido.

Firmamos en señal de conocimiento y aceptación

Madre y/o apoderado

Nombre:

DNI:

* La mamá aceptó de manera oral participar y permitir que su menor hijo fuera parte del grupo correspondiente a la unidad de análisis de la maestría en mención.

Apéndice B

Asentimiento Informado

¡Hola! Nuestros nombres son Katherine Sara Luisa Meza Vila y Romina Fuertes. Nosotras nos encontramos realizando la maestría en problemas de aprendizaje y quisiéramos invitarte a formar parte de un programa que ayude a los niños de tu edad a educarse mejor. De esta manera, les quedaría mayor tiempo para compartir con la familia, ayudar en casa, jugar con los amigos, descansar o practicar algún hobby que les guste. Para poder realizar este programa, necesitamos que nos ayudes resolviendo unas pruebas correspondientes a un área específica. Estas pruebas no tienen nota y nos sirven para armar el programa de intervención. Ante cualquier duda que tengas nos las puedes hacer con la mayor confianza y si te encuentras cansado (a) y/o no deseas continuar, podemos postergarlo o suspenderlo. Tu ayuda es muy valiosa para nosotras. Agradecemos tu ayuda.

Fecha: Jueves 28 de Abril del 2021.

Nombre del niño:

* El niño aceptó de manera oral participar y realizar las evaluaciones propuestas. Este asentimiento informado se realizó mediante una entrevista vía zoom.

Apéndice C

Modelos de hojas de aplicación utilizadas en el programa de intervención.

CASO 1

Sesión 4


Act. 01: Escribe el mayor número de palabras de acuerdo a la letra que observes.

Sesión 04

B **R** **Q**

M **J** **C**

Z **L** **V**



















Act. 02: Observa atentamente y escribe la palabra correspondiente a la imagen para completar la oración.


1. El  está .
2. La  es de color .
3. A mi  le   .
4. El  atiende a todo el  sin importar la .
5. Salí  de  para no perder el .

CASO 2

| | |
|---|--|
| <p>Sesión 1 - En PPT a través de la plataforma Zoom, software Power Point.</p> | |
| <p>Se iniciará la sesión brindando indicaciones generales respecto a las actividades que se realizarán de aquí en adelante. Presentación de imágenes relacionadas a sus gustos e intereses.</p> |    |
| <p>Luego se le invitará a que denomine otras imágenes para comprobar y reforzar la recuperación de palabras; para ello se comenzará por las más conocidas e iremos avanzando hasta llegar a las palabras donde presenta dificultad; por ejemplo, 15 palabras que incluyan la letra “f” (<i>“fornido, fuerte, afortunado, África”, entre otros.</i>)</p> <p>15 palabras que incluyan la letra “z” (<i>“zorro, azotea, azul, zumbido”, entre otros.</i>)</p> <p>15 palabras que incluyan la letra “g”, (<i>guerra, guerrillero, gambeta, garra, ganador, agotado, agua, Argentina, argolla”, entre otros.</i>), 15 palabras que incluyan la letra “n” (<i>“anotar, antifaz, anual”, entre otros.</i>)</p> |    |

| | |
|--|--|
| |  |
| <p>Se presentará mediante una plataforma virtual palabras y su respectivo dibujo para que pueda relacionarlas y conocerlas utilizando la pizarra interactiva.</p> <p>Luego se procederá a mostrar las imágenes y deberá escribir la palabra.</p> |  <p>afortunado</p>  <p>África</p>  <p>fornido</p>  <p>zumbido</p>  <p>zorro</p>  <p>azotea</p> |
| |  <p>ganador</p>  <p>guerra</p>  <p>garra</p>  <p>antifaz</p>  <p>agotado</p>  <p>Argentina</p> |
| <p>Para terminar se le solicitará que mencione las palabras que recuerda del dictado y de las mostradas en la pantalla para que las escriba en un papel.</p> | <p>¿Cuáles recuerdas?</p>  |

| Sesión 2 – Plataforma Zoom, software Power Point | |
|---|---|
| <p>Primero se señalará en voz alta cómo se segmenta la palabra, indicando primero los fonemas y luego escribirá los grafemas. Se le invitará a hacerlo por sí solo.</p> <p>Se le presentarán 30 palabras.</p> | <p>¿Cómo se separan las palabras? Leemos y escribimos en el cuaderno</p> <ul style="list-style-type: none"> • combate? • c o m b a t e • Guerra • g u e r r a <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • África • Á f r i c a • Gallina • G a l l i n a |
| <p>Se le solicitará construir palabras a partir de un conjunto de sílabas dado, algunas palabras serán las dictadas previamente.</p> | <p>Ahora construiremos unas palabras con las siguientes sílabas</p> <p>te ba com ve ro lla</p> <p>rra gue so be</p>  |
| | <p>ta <u>taberna catarro costa</u></p> <p>va _____</p> <p>bo _____</p> |
| <p>Se realizará dictados de palabras conocidas por el estudiante relacionadas a sus intereses. (25) ortografía arbitraria.</p> <p>Luego se realizará dictado de pseudopalabras (20)</p> |  <p>Dictado!</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Ma - ro - ca - te</p> <p>ri - a - te - ba</p> |
| <p>Se le preguntará: ¿Cuáles palabras recuerdas?</p> | <p>¿Cuáles recuerdas?</p>  |

| | | |
|----|---|---|
| 1 | FACULTAD | No aplica |
| 2 | ESCUELA | Escuela de Posgrado |
| 3 | ÁREA RESPONSABLE: | Centro de Investigación de la Escuela de Posgrado |
| 4 | APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE | Salgado Lévano, Ana Cecilia |
| 5 | <input checked="" type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional | EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN DOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS |
| 6 | AUTOR DEL DOCUMENTO | KATHERINE SARA LUISA MEZA VILA ROMINA FUERTES CATERIANO |
| 7 | ASESOR | Zapata Torres, Graciela Pilar |
| 8 | SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD | TURNITIN |
| 9 | FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO | 24/10/2023 |
| 10 | FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD | 25/10/2023 |
| 11 | PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE | 20% |
| 12 | PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO | 13% |
| 13 | CONCLUSIÓN | El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software. |
| 14 | FECHA DEL INFORME | 25/10/2023 |



Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano

Coordinadora del Centro de Investigación
de la Escuela de Posgrado