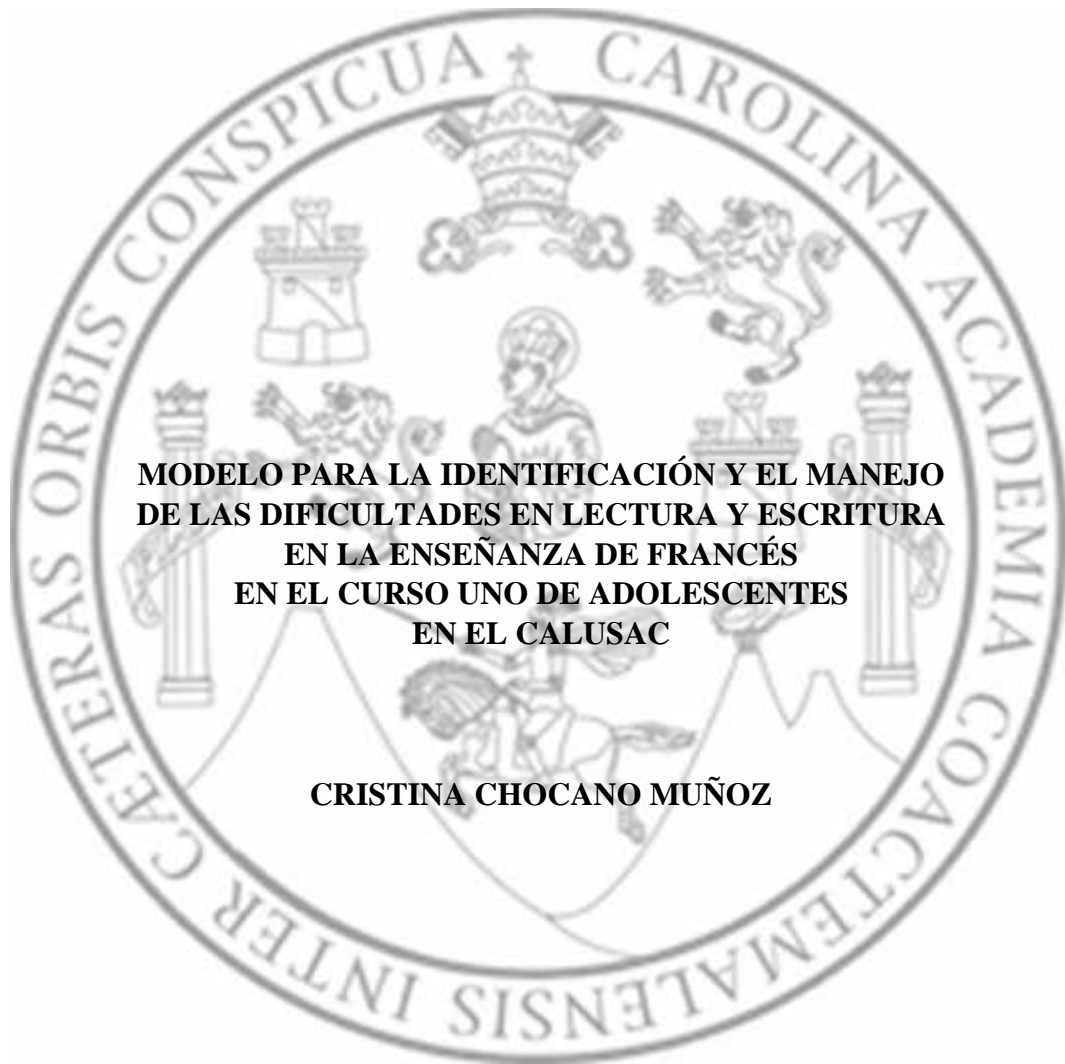


**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**  
**ESCUELA DE CIENCIAS LINGÜÍSTICAS**



**MODELO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y EL MANEJO  
DE LAS DIFICULTADES EN LECTURA Y ESCRITURA  
EN LA ENSEÑANZA DE FRANCÉS  
EN EL CURSO UNO DE ADOLESCENTES  
EN EL CALUSAC**

**CRISTINA CHOCANO MUÑOZ**

Guatemala, mayo de 2017

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**  
**ESCUELA DE CIENCIAS LINGÜÍSTICAS**

**MODELO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y EL MANEJO  
DE LAS DIFICULTADES EN LECTURA Y ESCRITURA  
EN LA ENSEÑANZA DE FRANCÉS EN EL CURSO UNO  
DE ADOLESCENTES EN EL CALUSAC**

Trabajo de Graduación  
Presentado por:

**CRISTINA CHOCANO MUÑOZ**



Asesorada por:  
M.S. Nidia Janett Zea Morales

Al conferírsele el Título de  
**LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA APLICADA EN METODOLOGÍA  
DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

Guatemala, mayo 2017.

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**  
**ESCUELA DE CIENCIAS LINGÜÍSTICAS**



**Rector**

Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo

**Consejo Directivo**

DIRECTOR:	Ing. José Humberto Calderón Díaz
SECRETARIA ACADÉMICA:	Dra. Evelyn Carolina Masaya Anleu
REPRESENTANTE DE DOCENTES:	Lic. Cristopher Alberto Pérez Soto
REPRESENTANTE DE DOCENTES:	Lcda. Blanca Rosa Jiménez Rodas
REPRESENTANTE DE ESTUDIANTES:	Téc. José Fernando Bonilla Franco



Guatemala, 12 de junio de 2017

**TRABAJO DE GRADUACIÓN TITULADO:**

**"MODELO PARA LA IDENTIFICACIÓN  
Y EL MANEJO DE LAS  
DIFICULTADES EN LECTURA Y  
ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE  
FRANCÉS EN EL CURSO UNO DE  
ADOLESCENTES EN EL CALUSAC".**

**DESARROLLADO POR LA ESTUDIANTE:**

Cristina Chocano Muñoz  
Carné: 201413472

**EVALUADO POR LOS PROFESIONALES:**

Arq. Zoila Elisa Dardón Contreras  
Licda. Mónica Quiñónez  
Lic. Raúl Estuardo Ovalle González

Las Autoridades y los examinadores de la Licenciatura en Lingüística Aplicada en Metodología de la Enseñanza de Idiomas, de la Escuela de Ciencias Lingüísticas, hacen constar que ha cumplido con las Normas y Reglamentos de la Escuela No Facultativa de Ciencias Lingüísticas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Arq. Zoila Elisa Dardón  
**EXAMINADORA**

M. A. Nidia Janet Zea  
**ASESORA**

Licda. Mónica Quiñónez  
**EXAMINADORA**

Lic. Raúl Estuardo Ovalle González  
**EXAMINADOR**

Dra. Evelyn Masaya  
**SECRETARIA ACADÉMICA**

**IMPRÍMASE**

Ing. Agr. José Humberto Calderón Díaz  
**DIRECTOR**

c.c. Departamento de Control Académico  
JHCD/\*Nader



## ÍNDICE

Contenido.....	Pág.
Resumen.....	I
Abstract.....	II
Introducción.....	III
Objetivos.....	IV
General.....	IV
Específicos.....	IV
Planteamiento del problema.....	V
Variables.....	VII
Definición de variables.....	VII
Alcances y límites.....	IX
Aportes.....	IX
Justificación.....	X
Metodología.....	XII
Sujetos.....	XII
Técnicas.....	XIII
Instrumentos.....	XIII
Procedimiento.....	XIV
Tipo de investigación.....	XIV
Metodología estadística.....	XV
Enfoque.....	XV

## CAPÍTULO I

### 1. Marco Teórico

1.1 Concepto de lectura.....	16
1.2 Concepto de escritura.....	16
1.3 Dificultades en lectura y escritura.....	16
1.3.1 Dificultades en lectura.....	17

1.3.1.1 Definición.....	17
1.3.1.2 Tipos de dificultades en lectura y sus errores más frecuentes.....	17
1.3.2 Dificultades en escritura.....	18
1.3.2.1 Definición.....	18
1.3.2.2 Tipos de dificultades específicas en escritura y sus errores más frecuentes.....	18
1.3.3 Prevalencia de las dificultades en el aprendizaje.....	20
1.3.4 Impacto social de las dificultades en el aprendizaje.....	20
1.3.5 Estatus social de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje.....	20
1.4 Perspectiva pedagógica.....	22
1.4.1 Conexión de la lectura y la escritura con la enseñanza de un idioma extranjero.....	22
1.4.2 Rol del docente como promotor del desarrollo de sus estudiantes.....	25
1.4.3 Inclusión e integración de los estudiantes a nivel institucional.....	25
1.4.4 Un método diseñado para las necesidades de los estudiantes.....	28
1.4.5 Educar en la diversidad.....	29
1.4.5.1 Conceptos.....	29
1.4.5.2 Gestión de la diversidad en el aula.....	29
1.5 Detección y manejo de las dificultades en lectura y escritura por parte del docente en el salón de clase.....	32
1.5.1 Detección de sus características.....	32
1.5.2 Manejo pedagógico de las dificultades en lectura y escritura.....	33
1.6 DLE en el aprendizaje de francés como idioma extranjero detectadas por el docente en los estudiantes adolescentes del curso uno en el CALUSAC.....	34

## **CAPÍTULO II**

### **2. Presentación de Resultados**

2.1 Resultados cuantitativos.....	37
2.2 Resultados cualitativos: entrevistas dirigidas a los docentes.....	56

## **CAPÍTULO III**

### **3. Discusión de resultados**

3.1 Falta de conocimiento, por parte del docente, con respecto a las dificultades en lectura y escritura.....	70
3.1.1 Dificultades en lectura y escritura son desapercibidas por el docente.....	72
3.1.2 Indicadores más frecuentes de posibles dificultades en lectura y escritura en el aprendizaje de un idioma extranjero.....	74
3.2 Efectos producidos por las dificultades en lectura y escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero.....	77
3.2.1 El estudiante debe ser el centro del proceso educativo.....	79

## **CAPÍTULO IV**

### **4. Propuesta**

4.1 Introducción.....	80
4.2 Justificación.....	80
4.3 Objetivos.....	81
4.3.1 Objetivo general.....	81
4.3.2 Objetivos específicos.....	81
4.4 Propuesta de capacitación sobre las dificultades en lectura y escritura.....	82
4.5 Guía pedagógica.....	85
Conclusiones.....	137
Recomendaciones.....	138
Referencias bibliográficas.....	139
Anexo No.1.....	145
Anexo No. 2.....	146

## **RESUMEN**

Las dificultades en la lectura y escritura en el proceso de enseñanza son frecuentemente ignoradas y desatendidas por el docente. Dentro del ámbito del aprendizaje del idioma francés las dificultades relativas a la lectura y la escritura son un impedimento importante.

En esta investigación se indagó sobre estas dificultades en un grupo de adolescentes que estudian francés como idioma extranjero en el Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad San Carlos de Guatemala -CALUSAC-, dentro del marco de la metodología investigación-acción, a través de cuestionarios realizados a los estudiantes y entrevistas a los docentes. Se recabó la información necesaria y se constató la existencia de estas dificultades en los estudiantes en los porcentajes esperados de acuerdo a la literatura específica. Adicionalmente, se encontró que los docentes entrevistados desconocen la manera de detectarlas en sus estudiantes y, por tanto, carecen de las herramientas para abordarlas adecuadamente.

Adicionalmente, se incluye una guía pedagógica para el docente en la cual se brinda información para el reconocimiento y manejo de estas dificultades en el salón de clase.

### **PALABRAS CLAVE:**

Lectura, escritura, proceso de aprendizaje, dificultades en lectura y escritura, educar en la diversidad, inclusión e integración, gestión de la diversidad en el aula, estrategias pedagógicas, abordaje de las dificultades en lectura y escritura.



## **ABSTRACT**

Reading and writing disabilities are frequently ignored and disregarded by the teacher. In the French language learning field these disabilities are an important impediment.

This research inquired about these disabilities in a group of teenagers studying French as a foreign language at the Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad San Carlos de Guatemala – CALUSAC-, using the Action-Research Methodology as a reference, the necessary data was collected and the existence of these disabilities in the students was confirmed through questionnaires and interviews made to teachers and students, respectively. The expected percentages of such disabilities were confirmed, according to specific literature. In addition, the interviewed teachers cannot acknowledge how to identify them in their students; therefore, they are unable to deal with them properly.

In addition, a pedagogical guide for the teacher is included. It provides information to recognize and handle these disabilities in classroom is included.

### **KEY WORDS:**

Reading, writing, learning process, reading and writing difficulties, diversity in education, inclusive education, classroom diversity management, pedagogical strategies, reading and writing difficulties dealing.

## INTRODUCCIÓN

El mundo actual exige de los profesionales una formación integral y específica. En el marco de la globalización se hace imprescindible el dominio de un idioma extranjero para tener un puesto en el mercado laboral.

Aprender un idioma extranjero requiere de competencias lingüísticas y capacidades de aprendizaje específicas que le permitan al estudiante la plena adquisición del mismo. No obstante, existen dificultades en lectura y escritura que obstaculizan el proceso de aprendizaje. Muchos docentes desconocen la existencia de estas dificultades; por lo tanto, no pueden identificarlas y mucho menos abordarlas de manera efectiva.

En el capítulo I del marco teórico se define las dificultades en lectura y escritura, detectadas por el docente-investigador, en el aprendizaje de francés como idioma extranjero en el curso de adolescentes en el CALUSAC. La presente investigación contiene una guía pedagógica de manejo de estas dificultades, con el propósito de sensibilizar al docente ante esta problemática, orientarlo y brindarle una herramienta de aplicación práctica en el salón de clase.

Se presenta información desplegada en cuatro capítulos. En el Capítulo I se encuentra la fundamentación teórica necesaria para dar sustento al presente estudio. El Capítulo II revela los resultados obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, del trabajo de campo, valiosos para una posterior interpretación del fenómeno estudiado y, a lo largo del Capítulo III, se muestra la discusión de los mismos, los cuales aportan información importante sobre la problemática encontrada y confirman la existencia de estas dificultades en los adolescentes que estudian el curso uno de idioma francés en CALUSAC. Finalmente, en el Capítulo IV se encuentra la propuesta, a manera de guía pedagógica, que el equipo de investigadores sugiere para brindar una solución.

## **OBJETIVOS**

### **General**

Brindar al docente de idioma francés del curso uno de adolescentes una guía pedagógica para la identificación y el manejo de las dificultades en lectura y escritura en el salón de clase del curso uno de idioma francés para adolescentes.

### **Específicos**

- Indagar la perspectiva y la experiencia de los estudiantes adolescentes del curso uno de francés, a fin de obtener datos para detectar las dificultades en lectura y escritura.
- Elaborar una guía pedagógica que provea al docente de los estudiantes adolescentes del curso uno de francés técnicas de detección y manejo de tales dificultades que contribuya a mejorar los resultados de dichos estudiantes.
- Elaborar una propuesta para que el CALUSAC capacite a los docentes de los estudiantes adolescentes del curso uno de francés para el manejo de las dificultades en lectura y escritura en los estudiantes adolescentes antes mencionados.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Las dificultades en lectura y escritura dentro del aula pueden ser una de las razones del fracaso en el aprendizaje de francés como idioma extranjero. Lamentablemente, no todos los docentes de CALUSAC están capacitados para su reconocimiento y manejo.

A principios de la década de 1980 se creó el Departamento de Educación Especial, adscrito a la Dirección de Bienestar Estudiantil del Ministerio de Educación de Guatemala, y a partir de 1985 se empezó a reflexionar sobre las dificultades en lectura y escritura, que forman parte de las dificultades en el aprendizaje, en algunos estudiantes matriculados en los distintos niveles educativos de Guatemala.

El Banco Mundial en su informe El rol del capital humano, (2011), señala un déficit educativo en Guatemala. Según este informe, a partir de pruebas internacionales, el nivel de desempeño académico de los estudiantes de primaria en Guatemala es bajo. Se sometió a pruebas a estudiantes de quinto grado y el resultado demostró que la calidad del sistema educativo declinó entre los años 2007 y 2009, pues obtuvieron un desempeño no satisfactorio, el cual incrementó de un 60 % a un 80 % en lectura. Desde esa fecha la educación especial ha adquirido un valor importante en el nuevo milenio.

La Dirección General de Evaluación e Investigación –DIGEDUCA- del Ministerio de Educación, a través de su informe del año 2013, indica que de los graduandos de las diferentes carreras de diversificado a nivel nacional el 73.97 % reprueba lectura.

Estas DLE afectan directamente al estudiante de idiomas al no permitirle la comprensión plena de los contenidos programáticos del curso, situación que incide directamente en sus resultados académicos y que puede provocar, eventualmente, el fracaso y la deserción. Además, el docente se ve afectado en su labor puesto que los alumnos que presentan DLE hacen más lento el desarrollo del curso, y provocan un progreso desigual. Es importante minimizar las desigualdades de avance porque entorpecen el proceso de aprendizaje social que es tan necesario en la adquisición del idioma francés.

El decreto 58-2007, Ley de Educación Especial para las personas con Capacidades Especiales, en síntesis, establece que las instituciones educativas deben asegurar el acceso a los servicios y la atención educativa con calidad a niños, adolescentes y adultos con capacidades especiales, en un marco de igualdad de oportunidades y condiciones, a efecto de facilitar el desarrollo de sus capacidades sensoriales, cognitivas, físicas y emocionales, así como de las habilidades y destrezas que faciliten su integración en la sociedad.

La detección y el manejo de este tipo de dificultades debe ser un conocimiento indispensable para el docente comprometido con el proceso de enseñanza, puesto que dichas dificultades son un problema para el Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad de San Carlos de Guatemala-CALUSAC-. Este problema afecta a los tres actores del proceso educativo:

- Para el estudiante estas dificultades se asocian a la falta de motivación, desmoralización, déficit de habilidades sociales, expectativas negativas acerca de su capacidad, inadaptación, fracaso en sus resultados y finalmente deserción.
- Para el docente representa lentitud en el proceso de enseñanza, compromete la culminación del programa del curso y causa frustración en sus objetivos pedagógicos y humanos.
- A nivel institucional, puede provocar deserción y de esta manera obstaculizar la labor formativa de la USAC en la sociedad.

Entre las principales causas que afectan el aprendizaje figuran las DLE. Desde los años 80 la psicología cognitiva viene realizando aportaciones relevantes para comprender los procesos implícitos en la lectura y la escritura. Sin embargo, la mayoría de investigaciones concluyentes, las cuales hacen referencia a los procesos implicados en leer y escribir, no han sido producto de revisiones generales del profesorado (Ramos, 1999).

En la mayoría de los casos ni los estudiantes están al tanto de que su bajo rendimiento académico es provocado por un problema de aprendizaje. De acuerdo al Reporte Anual al Congreso del Departamento de Educación de los Estados Unidos del año 2002, la incidencia de este tipo de dificultades puede ser muy alta: una de cada cinco personas tiene una dificultad en el

aprendizaje. Casi tres millones de estudiantes (de seis a veintiún años de edad) presentan alguna dificultad de este tipo y reciben educación especial en la escuela.

Por tanto, se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las DLE que afectan a los estudiantes adolescentes de idioma francés curso uno del sábado por la mañana del CALUSAC?
- ¿Cómo el conocimiento de técnicas de detección y manejo de estas dificultades, por parte del docente, puede ser útil para mejorar el nivel de adquisición del idioma de los estudiantes?
- ¿En qué forma el CALUSAC puede proporcionar a los docentes la información necesaria sobre la detección de dichas dificultades?

## **Variables**

- Dificultades en Lectura
- Dificultades en Escritura
- Adolescente
- Curso uno de idioma francés sábado por la mañana para adolescentes en CALUSAC

## **Definición de variables**

### **Conceptual**

- **Dificultades en lectura:** De acuerdo al DSM-IV-TR (2002) la característica esencial de estas dificultades es un rendimiento en lectura significativamente por debajo del esperado, en función de la edad cronológica, del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo.
- **Dificultades en escritura:** La característica esencial de estas constituyen una habilidad para la escritura que se sitúa substancialmente por debajo de la esperada, dados la edad cronológica del individuo, su coeficiente de inteligencia, y la escolaridad propia de su edad (DSM-IV-TR ,2002).

- **Adolescente:** Según el Diccionario de la Real Academia Española –DRAE-, el adolescente es la persona que está en el período de tiempo que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo
- **Curso uno de idioma francés para adolescentes en CALUSAC:** La sección de francés de CALUSAC establece que el curso uno para adolescentes es aquel en el cual el estudiante debe adquirir las siguientes competencias: saludar, despedirse, presentarse y presentar a alguien, preguntar el nombre de alguien, distinguir entre tú y usted, preguntar qué es un objeto y nombrarlo, aprender los números de 0 a 19.

## Operacional

En esta investigación se entenderá:

- **Dificultades en lectura:** Son las deficiencias en la capacidad lectora del idioma materno que impiden una comprensión eficiente y una inferencia adecuada de conceptos, que inciden negativamente en la adquisición de un idioma extranjero.
- **Dificultades en escritura:** Son las deficiencias en la expresión escrita en el idioma materno que impiden una escritura fluida, clara, coherente, y ausente de errores y que inciden negativamente en sus logros académicos.
- **Adolescente:** Es el estudiante de CALUSAC cuya edad está comprendida entre 12 y 16 años.
- **Curso uno de idioma francés para adolescentes en el CALUSAC:** tiene por objetivo que el estudiante adquiera las siguientes competencias: saludar, despedirse, presentarse y presentar a alguien, preguntar el nombre de alguien, distinguir entre tú y usted, preguntar qué es un objeto y nombrarlo, aprender los números de 0 a 19.

## **Alcances y límites**

La presente investigación proveyó información sobre las DLE; adicionalmente, se elaboró una guía pedagógica para el manejo de dichas dificultades. Los resultados de este estudio son válidos para los estudiantes adolescentes del curso uno de francés, jornada matutina, plan sábado de la sede central del CALUSAC.

## **Aportes**

La Universidad de San Carlos de Guatemala tiene particular interés en la formación profesional de sus docentes, así como también se interesa en brindar calidad educativa óptima a sus estudiantes. Desde esa perspectiva, este estudio contribuye en la formación docente, así como en el mejoramiento de la enseñanza de idiomas en el CALUSAC.

Esta investigación hace visible un problema pedagógico que hasta la fecha ha permanecido sin ningún tipo de acción y es imposible proveer una solución a estas dificultades si el mismo permanece ignorado.

Por otro lado, la información contenida en este estudio provee al docente de un conocimiento que lo lleva a la reflexión y cambio de actitud hacia aquellos estudiantes que presentan DLE. De la misma manera, perfecciona su formación profesional al proveerle información y herramientas útiles.

Es importante notar que esta investigación aporta una guía práctica para el manejo de las DLE por parte del docente, una vez conocedor de estas dificultades, pueda aplicarla adecuadamente en sus salones de clase con el objetivo de elevar el nivel del idioma francés de sus estudiantes, así como una mejor comprensión de la problemática relacionada con este tipo de dificultades.



## JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje del idioma francés presupone que el estudiante adquiera cierto número de competencias básicas que le permitan adquirir nuevos conocimientos. Infortunadamente, esto no siempre es así: muchos estudiantes presentan DLE y esto no les permite realizarse plenamente. Más alarmante aún es que el docente asuma el mismo nivel de competencias y capacidades en todos sus estudiantes y desconozca la existencia de dificultades en lectura y escritura que necesitan una atención específica. En consecuencia, la capacidad del docente de poder reconocer estas dificultades y aplicar técnicas para poder abordarlas en su salón de clase es de primordial importancia para el mejoramiento del proceso de enseñanza de un idioma extranjero.

De la misma manera, el Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad San Carlos – CALUSAC- se ve afectado, en tanto que institución, puesto que las dificultades experimentadas por estos estudiantes pueden resultar en deserción.

El docente de idiomas está consciente del valor del aprendizaje de idiomas extranjeros como instrumento de desarrollo: un estudiante con educación más completa tiene más probabilidades de desenvolverse como un profesional eficaz y ser competitivo, ya que esta formación le provee de herramientas para luchar en el mercado laboral. Esto, a la vez, redundará en beneficio para los miembros de la sociedad, quienes obtendrán servicios de mejor calidad.

Si los estudiantes no tienen desarrolladas las competencias lingüísticas en lectura y escritura en su lengua materna es preciso que el docente sepa detectar y manejar dichas carencias para mejorar el aprendizaje del francés como idioma extranjero.

En vista de estas circunstancias y la responsabilidad inherente al CALUSAC, es imperativo tomar medidas correctivas para dar soluciones pertinentes a las DLE en el salón de clase.

Optimizar la enseñanza y aprendizaje de idiomas en todas las unidades académicas de la Universidad San Carlos de Guatemala es uno de los objetivos del Proyecto Académico de Desarrollo Profesional del docente de idiomas del Centro de Aprendizaje de Lenguas – CALUSAC (Currículum PADP, numeral 4.5), y del decreto 58-2007 del Congreso de la República de Guatemala. Se considera de suma importancia proveer a los docentes de CALUSAC información para el manejo de las DLE de la población estudiantil y así permitir una

verdadera integración de todos los estudiantes como también contribuir al mejoramiento del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Dentro de ese espíritu de formación y profesionalización propuesto en el Proyecto Académico de Desarrollo Profesional del Docente (PADP, 4.2), el propósito de esta investigación es elaborar una guía pedagógica para proveer al docente de criterios que le permitan distinguir y manejar estas dificultades, así como sugerirle técnicas específicas para contribuir a mejorar los resultados académicos de sus estudiantes.

Los resultados de la presente investigación serán referencia para futuras investigaciones en aspectos relacionados con DA en el área de idiomas y servirán de apoyo en la toma de decisiones para impulsar cambios pedagógicos por parte de las autoridades de la Escuela de Ciencias Lingüísticas de la Universidad San Carlos.

## METODOLOGÍA

### Sujetos

Los sujetos de la investigación se dividieron en dos grupos:

A. Docentes de cursos de idioma francés en el Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad de San Carlos de Guatemala –CALUSAC- divididos en dos categorías:

- Docentes con alguna maestría de enseñanza en francés como idioma extranjero o en Ciencias del Lenguaje.
- Docentes con diferentes grados de formación.

Se trabajó con una muestra de 6 docentes, de 14 que constituyen la totalidad, de ambos sexos, cuya edad comprende entre los 25 y 65 años.

B. Una muestra de treinta y tres estudiantes adolescentes, hombres y mujeres, de 12 a 16 años de edad, inscritos en el curso uno de idioma francés de la jornada matutina del sábado del Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad de San Carlos (CALUSAC). Este número, a la vez, corresponde al universo de la población.

<b>Características</b>	<b>Representación</b>	<b>Cantidad a seleccionar</b>
Docentes de francés lengua Extranjera	Estudios a nivel de maestría para la enseñanza de francés.	3
Docentes de francés lengua Extranjera	Estudios a nivel medio, diversificado, técnico universitario, licenciatura o Maestría de carreras no relacionadas con la docencia.	3
Total de la muestra		6

<b>Características</b>	<b>Representación</b>	<b>Cantidad a seleccionar</b>
Estudiantes adolescentes, hombres y mujeres, de 12 a 16 años de edad, inscritos en el curso uno de idioma francés de la jornada matutina del sábado del Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad de San Carlos -CALUSAC	Población total: 33 sujetos.	Población total: 33 sujetos.
Total de la muestra	Población total: 33 sujetos.	Población total: 33 sujetos.

## **Técnicas**

### **Entrevista**

El instrumento utilizado para entrevistar a los docentes fue una entrevista formal, individual, personal, semi-estructurada y única. La intención de la misma fue indagar su perspectiva y experiencia con respecto a las DLE. Esta técnica permite expresar la experiencia individual gracias a su carácter confidencial.

### **Encuesta**

El instrumento aplicado a los estudiantes fue una encuesta auto-aplicada y con preguntas cerradas, con el propósito de obtener datos cuantitativos sobre los hábitos relativos a la lectura y escritura; así también, determinar la presencia y el porcentaje de estudiantes con DLE.

## **Instrumentos**

### **Guía de entrevista**

Instrumento a través del cual se entrevistó a los docentes de idioma francés en servicio. Esta guía consiste en preguntas abiertas. Véase anexo No.1.

## **Cuestionario cerrado**

Este instrumento se aplicó a los estudiantes con el fin de obtener información relacionada con la investigación por medio de preguntas cerradas. Véase anexo No. 2.

## **Procedimiento**

Gestión de apoyo de las autoridades de la ECCLL para la realización de la investigación.

Determinación de la muestra

Diseño de los instrumentos

Validación de los instrumentos

Aplicación de la entrevista a los docentes

Aplicación de la encuesta a los estudiantes

Recolección y tabulación de los datos cuantitativos.

Transcripción de la entrevista.

Análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Discusión de resultados.

Elaboración de una guía para el manejo de las DLE.

Elaboración del informe final.

Entrega del informe final.

## **Tipo de investigación**

La presente investigación es un modelo que pretende visualizar y estudiar problemas reales, presentes en las aulas y en el quehacer cotidiano del docente del CALUSAC. Esta investigación tiene un modelo científico tradicional combinado con investigación-acción, la cual se desarrolla durante el estudio de práctica supervisada –EPS- por los docentes, quienes también juegan el papel de investigadores. Esto les permite identificar inconvenientes presentes en el día a día, tanto en el salón de clase como en el ámbito institucional. En este modelo combinado los investigadores involucran su experiencia, su interés y su conocimiento para manejar los problemas internos que ellos conocen de primera mano. La investigación-acción es participativa, colaborativa y de enfoque grupal.

Sumado a lo anterior, se considera que esta investigación también es descriptiva, pues en base a la recopilación e interpretación de datos describe los rasgos de los estudiantes afectados por DLE en CALUSAC.

### **Metodología estadística**

Una vez recopilada la información, a través de los instrumentos de medición, se procedió al tratamiento estadístico de los datos obtenidos. En el caso de los instrumentos cuantitativos, encuesta y cuestionario cerrado, se realizó un conteo de la frecuencia de incidencias por cada pregunta planteada. Se designó el 100 % como el total de la población y a través del procedimiento de la regla de proporción se obtuvo los porcentajes para cada ítem. Estos resultados se trasladaron a histogramas realizados a partir de un programa informático para su representación. Para la guía de entrevista, dado su contenido cualitativo, se elaboró una matriz con espacios destinados a consignar las preguntas hechas a los docentes y sus respuestas. Se distribuyó estos datos en párrafos con la información más relevante, con su respectivo análisis y numerados de forma independiente para su correcta referencia.

### **Enfoque de la investigación**

La presente investigación tiene un enfoque mixto ya que se combinó el enfoque cuantitativo y cualitativo. Es cuantitativa ya que utiliza instrumentos para medir con precisión los indicadores de estas dificultades desde una perspectiva objetiva y cuantificable. Es cualitativa pues interpreta la experiencia personal del entrevistado, su actitud hacia el problema en cuestión, y datos significativos. Esto permite contextualizar el fenómeno en toda su amplitud. El producto final es una guía para el manejo pedagógico de las DLE en el salón de clase por parte de los docentes del CALUSAC que impartan el curso uno de idioma francés para adolescentes.

## **CAPÍTULO I**

### **1. Marco Teórico**

#### **1.1. Concepto de lectura**

De forma concisa, de acuerdo a Flores (2008), la lectura es un acto donde el ser humano acepta la responsabilidad y la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito para luego transformar los conocimientos previos por los recién aprendidos. Para Goodman (1982):

La lectura sería uno de los cuatro procesos lingüísticos, ya que el habla y la escritura son productivos, y el escuchar y el leer son comprensivos. Dado que leer requiere múltiples operaciones intelectuales tales como: el reconocimiento, el análisis, la síntesis, la comparación, la inferencia, etc., es innegable que se trata de un acto complejo.

La lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje (Tschopp y Farrero, 1995).

#### **1.2 Concepto de escritura**

“La escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual. Es su primera prolongación. La aumenta por ser permanente lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo” (Teberosky, 1995). “La escritura es quizá, el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal” (Goodman, 1986).

#### **1.3 Dificultades en lectura y escritura**

Las DLE se engloban dentro del conjunto de las dificultades en el aprendizaje. La presente investigación se centrará en las DLE que pueden reconocerse en los estudiantes adolescentes de francés como idioma extranjero.

### **1.3.1 Dificultades en lectura**

#### **1.3.1.1. Definición**

La lectura es un acto de reconstrucción de un significado global a partir de un texto. Mediante conocimientos y experiencias previas el lector hilvana un sentido a través de un proceso constructivo e inferencial.

La característica esencial de las dificultades en la lectura es un rendimiento por debajo del esperado en función de la edad cronológica, del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo. La alteración de la lectura interfiere significativamente el rendimiento académico o ciertas actividades de la vida cotidiana. En los sujetos con dificultades en lectura, la lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones; tanto la lectura oral como la silenciosa se caracterizan por lentitud y errores en la comprensión (DSM IV TR, 2002).

#### **1.3.1.2 Tipos de dificultades en lectura y sus errores más frecuentes**

Las Dificultades en lectura se clasifican en función de los errores principales que manifiestan, lo que no significa que no pueda presentarse algún traslape, aunque sea de manera menos evidente (Romero & Lavigne, 2005). A continuación se explican los cuatro tipos:

**De superficie.** Son dificultades relacionadas con habilidades de procesamiento viso-espacial, automatización de los procesos de reconocimiento visual, y recursos de atención y memoria de trabajo visual.

**Fonológicas.** También llamadas psicolingüísticas y están relacionadas con habilidades de procesamiento auditivo-fonológico, automatización de los procesos de conversión grafema-fonema, y recursos de memoria de trabajo verbal.

**Mixtas.** Estos lectores presentan dificultades lectoras visuales y auditivo-fonológicas, tanto verbales como no verbales, que afectan a los procesos de identificación y reconocimiento. Existe dificultad en la automatización e inhibición de estímulos no relevantes. También se ve afectada



la comprensión como consecuencia de las dificultades para la identificación y el reconocimiento, así como para el acceso al significado.

**Específicas de comprensión lectora.** Es el caso de dificultades de la lectura aun cuando los lectores no tengan problemas en el reconocimiento y acceso al significado, con un coeficiente mental en la media o superior, y que, aun así, tienen problemas para llevar a cabo todas o algunas de las operaciones mentales implicadas en el procesamiento semántico: construcción de ideas, supresión de información no relevante, inferencias, elaboración de estrategias de comprensión y autorregulación del proceso de comprensión.

### **1.3.2 Dificultades en escritura**

#### **1.3.2.1 Definición**

Se trata de una dificultad en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la escritura. Se clasifica como tal sólo si producen alteraciones relevantes. A continuación se enumera algunos indicadores que se presentan de forma concisa: la gravedad del problema es más notoria en un curso de idioma extranjero, en el cual se pueden observar desde errores en el deletreo, hasta errores en la sintaxis, estructuración o puntuación de las frases, o en la organización de párrafos. (Gregg, citado por García, 1998)

Como puede apreciarse en el instrumento aplicado a la muestra de la población, se incluyó una serie para determinar la existencia de estas dificultades. Véase anexo 2, serie II.

#### **1.3.2.2 Tipos de dificultades específicas en escritura y sus errores más frecuentes**

Las dificultades específicas se producen en dos fases (Romero & Lavigne, 2005). En la primera fase están las disgrafías, es decir, la recuperación de la forma de las letras, palabras y números. En la segunda fase están las dificultades de *la composición escrita*, como se explica a continuación:

## **Disgrafía**

Es una dificultad específica de aprendizaje de la escritura. Ésta ocurre gracias a una alteración neuropsicológica, la cual provoca retrasos en el desarrollo y en el aprendizaje de la escritura, específicamente en la recuperación de la memoria; de la forma de las letras y las palabras.

Existen varios tipos de disgrafía: la superficial o de superficie, la natural o fonológica, y la mixta.

**Disgrafía superficial.** Los estudiantes que la padecen tienen problemas para reconocer las palabras visualmente, entonces utilizan una forma indirecta, es decir a través del oído. Por tanto, recuperan con errores las palabras irregulares, homófonas y polígrafas. Sin embargo, pueden escribir palabras regulares, familiares y fáciles.

**Disgrafía fonológica.** Es una falta de capacidad para recuperar correctamente las formas de las palabras debida a retrasos en el desarrollo fonológico y por fallos en el uso de las reglas de conversión fonema-grafema. Hay deficiencias en la conexión de unos grafemas con otros en la escritura de sílabas y palabras; insuficiente automatización de procesos de recuperación fonológica y déficit en los recursos de atención y de trabajo verbal en la escritura.

**Disgrafía mixta.** Es una disgrafía evolutiva donde es frecuente que las dificultades afecten los procesos implicados tanto en la vía directa, ya sea visual o lexical, como en la indirecta, es decir, fonológica.

## **De la composición escrita**

Aunque muchos estudiantes dominan los procesos de recuperación de palabras, incluso con automatización, revelan serias dificultades en las tareas para comunicar por escrito. Es así como se hace distinción entre las dificultades, pues las hay de bajo nivel o dificultades en la escritura de letras, o bien alto nivel o dificultades en la comprensión escrita. Estas últimas afectan los procesos de la composición: planificación, traslación y revisión.

**Planificación.** Este proceso implica recabar información, elaborar un plan para luego escribir el texto con información proveniente de la memoria del escritor o de fuentes externas. El escritor determina sus objetivos y elabora un plan al cual se ceñirá durante todo el proceso.

**Traslación.** Este proceso trata de la producción de un texto de acuerdo al plan establecido, el cual debe ser legible, gramatical y formalmente correcto.

**Revisión.** Este proceso tiene como objetivo mejorar lo escrito a través de subprocesos: la relectura para detectar errores y la edición para facilitar la corrección de los errores y la adecuación del contenido.

### **1.3.3 Prevalencia de las dificultades en el aprendizaje**

Las estimaciones de la prevalencia de las DA se sitúan entre el 2 y el 10 % dependiendo de la naturaleza de la evaluación y de las definiciones aplicadas. En Estados Unidos se considera que aproximadamente un 5 % de los estudiantes de las escuelas públicas presentan una dificultad en el aprendizaje. La prevalencia de las DA es difícil de establecer porque muchos estudios se llevan a cabo sin la debida separación entre dificultades específicas. La dificultad en la lectura, sola o en combinación con una dificultad en el cálculo o en la expresión escrita, se observa aproximadamente cuatro de cada cinco casos en DA. Por otro lado, como grupo, estas dificultades están ampliamente extendidas, englobando del 10 al 15 % de la población en edad escolar (Hales & Yudofsky, 2004).

### **1.3.4 Impacto social de las dificultades en el aprendizaje**

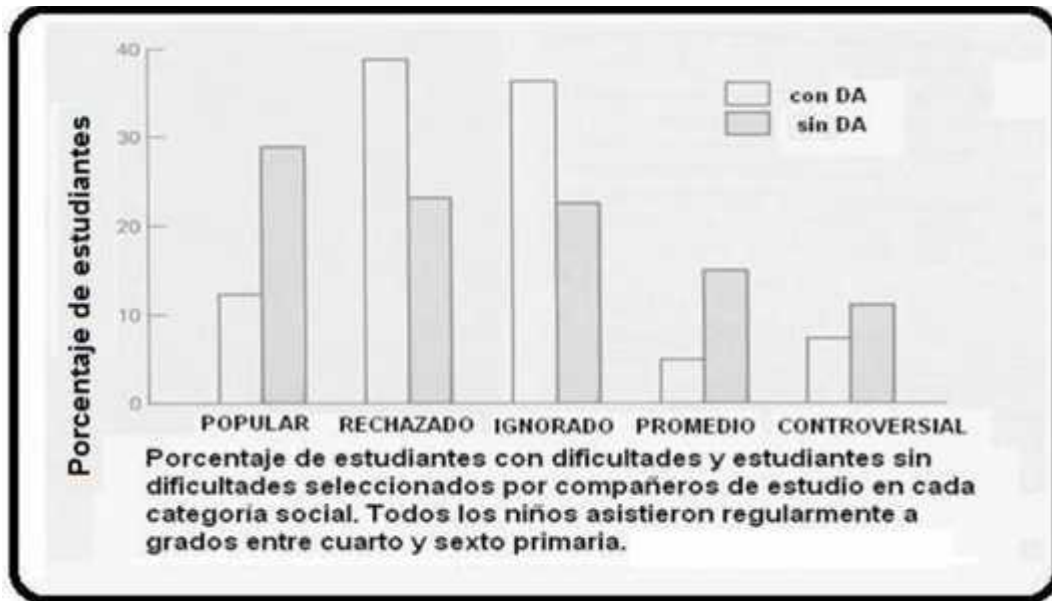
Las DLE tienen un importante impacto social al ser factores determinantes en el abandono escolar, la delincuencia, y problemas emocionales. Los adultos afectados con DLE experimentan dificultades en encontrar y mantener un empleo. Muchas personas con trastorno de la conducta también presentan dificultades del aprendizaje.

### **1.3.5 Estatus social de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje**

Numerosos estudios proveen evidencia de que los compañeros, profesores y padres tienen actitudes negativas hacia los estudiantes afectados con DLE y tienden a rechazarlos (Margalit, 1989; Gresham, Elliot & Sheridan, 1989).

Varios investigadores solicitaron a estudiantes que nominaran a sus compañeros de clase que preferirían, por ejemplo, que fueran presidente de la clase o que asistieran a su fiesta de cumpleaños. Los estudiantes con DLE fueron calificados como menos populares que compañeros sin estas dificultades, y fueron más rechazados o ignorados (Pearl, Donahue & Bryan, 1986)

**Imagen No 1: Nivel de rechazo en los estudiantes con y sin DA.**



Fuente: Wicks-Nelson & Israel (1991)

A partir de esta gráfica, el grupo de investigadores determinó que las DA inciden no únicamente en su rendimiento, sino también en el ámbito de sus interacciones sociales.

A nivel personal, los estudiantes con DA suelen tener baja autoestima, bajo nivel de tolerancia a la frustración y comportamiento impulsivo, lo cual no les permite una adecuada integración al grupo. En términos generales, estos desórdenes del estado de ánimo suelen ser concomitantes con los problemas en el aprendizaje.

Estos estudiantes representan un bajo porcentaje de la población, es decir, constituyen una minoría. Con frecuencia las minorías suelen ser excluidas, rechazadas e ignoradas por la mayoría, principalmente porque el grupo no se identifica con ellas. Esto afecta el proceso de enseñanza. En la actualidad, la situación se complica puesto que las nuevas tendencias educativas promueven el aprendizaje colaborativo dada su eficacia.

## **1.4 Perspectiva pedagógica**

### **1.4.1 Conexión de la lectura y la escritura con la enseñanza de un idioma extranjero**

Durante mucho tiempo, en la enseñanza de idiomas extranjeros, la lectura y la escritura se han trabajado como dos entidades separadas que no se complementan la una a la otra. No obstante, una cantidad significativa de nuevos estudios sugiere que el aprendizaje de la escritura va en paralelo al aprendizaje de la lectura, de tal manera que entre más lea un estudiante de un idioma extranjero, más crecerá su capacidad de escribir correctamente en ese idioma.

Tradicionalmente se ha considerado a la lectura como un auxiliar cuando el docente desea explicar los patrones gramaticales y, por lo tanto, se le ha relegado a un estatus de destreza pasiva y su uso en clase es poco significativo para la adquisición de competencias en el idioma extranjero. Es hasta la aparición del enfoque comunicativo que la lectura cobra valor por su interrelación con la escritura (Navarro, 2005).

Según este nuevo enfoque, la integración de la lectura y la escritura es un componente importante que permite a los estudiantes de idiomas desarrollar destrezas lingüísticas. La lectura se convierte en una fuente de información lingüística permanente, de la cual el estudiante se puede servir cada vez que inicie el proceso de escribir.

A través de la lectura, el estudiante hace una recopilación de datos que luego aplicará a sus propios escritos para analizarlos, limarlos, y comprobar que éstos cumplan con los requisitos que demanda la estrategia de lectura según el objetivo que se persiga: narración, persuasión, argumentación, etc. Además, Navarro (2005) considera que en la medida en que el estudiante entre en contacto con diversos tipos de material de lectura del idioma extranjero, irá adquiriendo una mayor conciencia del formato que debe tener la información en un texto, y en qué manera debe discurrir el orden de la información. Por ejemplo, los estudiantes que leen aprenden a evaluar cómo está conectada una idea con otra a través de un vocabulario específico y pueden evaluar, con mayor facilidad, las relaciones que unen el significado de las oraciones, todo lo contrario ocurre con aquellos estudiantes que tienen poco contacto con la lectura.

De la misma manera, la habilidad de lectura comprensiva promueve un mejor aprovechamiento en la clase de idioma extranjero puesto que los estudiantes pueden leer, comentar, criticar, y argumentar sobre el trabajo escrito de sus compañeros, con la finalidad de complementarlo, pulirlo, o refinarlo. La lectura también es un auxiliar importante en aspectos que son útiles para la competencia escrita, tal es el caso de un mejoramiento progresivo en la ortografía, vocabulario, estructura y organización de las ideas y, sobre todo, aprender y desarrollar la competencia necesaria para que el texto que elabora sea del entendimiento del lector.

Por lo tanto, es sumamente importante para el docente estar al tanto de las capacidades de lectura y escritura de sus estudiantes proveyéndoles herramientas que ayuden en la comprensión, la velocidad y las adquisiciones. Se sugiere que el docente debe desarrollar estrategias apropiadas de lectura en clase para que el proceso de la misma sea efectivo y facilite la escritura (Hughey, Wormuth, Hartfield & Jacobs, 1983). Pero también es necesario llevar la lectura fuera del salón de clase. Varios autores proponen que los estudiantes lean en sus hogares ya que fuera de clase la lectura tiene un efecto positivo en el desarrollo de la escritura (Bernhard, 1986; Carrell, Devine & Eskey, 1988; Earl, 1997). Para que la lectura en casa tenga una mayor utilidad los textos asignados por los docentes deben tener relación con los temas vistos en clase, quienes deben seleccionar con cuidado los tópicos a fin de que el vocabulario adquirido con la lectura permita a los estudiantes ampliar sus ideas y logren una mejor comprensión del texto. Leer en casa es una forma de mantener el interés del estudiante sobre los temas vistos en clase y promoverá la búsqueda de información complementaria.

Krashen (1984) refiere que la competencia en escritura, para estudiantes de idiomas extranjeros, se deriva de la lectura de texto que ellos estén motivados a leer o lean por placer. Por eso, este autor sugiere que el docente escoja lecturas que promuevan interés y motivación de sus estudiantes.

Estudios realizados han identificado los procesos cognitivos y componentes estructurales detrás de la lectura y la escritura (Lopes, 1991). A partir de estos procesos Eisterhold (1990) propone que la práctica de una habilidad puede conducir a significativos progresos en otra, en el supuesto que exista una interacción metodológica planificada.

En un estudio realizado con niños cuya lengua materna es el español, se ha demostrado que estos niños pusieron en práctica sus conocimientos de su lengua materna para adquirir una serie de habilidades de lectura y escritura en un idioma extranjero. Con base en ese estudio, recomienda el uso de literatura infantil para el desarrollo de ambas destrezas (Freeman Y. & Freeman D., 1997)

Al leer, el estudiante extrae la información del texto en función del objetivo asignado y su motivación e interés personal. Seguidamente, el estudiante aprovecha de su subconsciente la información necesaria para que la lectura tenga sentido. A esta información, que el estudiante ha adquirido por su experiencia personal como hablante de su idioma materno, se le denomina información de fondo o conocimiento global. Ese conocimiento global derivado de la lectura se transfiere con mayor facilidad en el caso de la escritura de un idioma extranjero (Carson & Leki, 1993). Por esta razón se sostiene que los buenos lectores en la lengua materna tienen grandes oportunidades de ser buenos escritores en el idioma extranjero. Lopes (1991) sugiere que las estrategias efectivas de lectura logran efectos positivos en la adquisición de la escritura en el idioma extranjero, dando como resultado más productividad y creatividad en el proceso de escribir.

Es importante remarcar que la enseñanza de la lectura conlleva un proceso de adaptación por parte del docente de acuerdo al nivel de dominio que sus estudiantes tengan de un idioma extranjero. Este proceso es sustancial, ya que se espera que los estudiantes desarrollen estas estrategias de comprensión de un texto sin el uso continuo de un diccionario. Por ello, la selección adecuada, por parte del docente, de las lecturas asignadas en relación con el tópico visto en clase proveen al estudiante de aspectos de forma importantes: estilos, estrategias de escritura y tipos de discurso.

En cursos modernos de composición y retórica se utiliza la lectura como la forma más frecuente de retroalimentación para incorporar ideas al texto producido por los estudiantes. Este objetivo se consigue presentándoles lecturas complementarias que les servirán de modelo sobre las cuales redactarán sus escritos.

La interacción de la escritura y la lectura es, por lo tanto, muy importante y no se trata de ningún modo de habilidades separadas. Dado que ambos procesos están mutuamente implicados es de sumo interés que el docente esté al tanto -y pueda manejar- aquellos casos en que sus

estudiantes presentan dificultades en ambas destrezas. El docente debe seguir de cerca la calidad lectora y la producción escrita de sus estudiantes, acompañándolos constantemente, a través de un proceso de pre-escritura, revisión del texto y re-escritura, sus avances y/o retrocesos. Todo esto con la finalidad de que las adquisiciones del segundo idioma sean consistentes y constantes y que se vean reflejadas no sólo en la correcta fluidez verbal sino también en la productividad creativa de los textos.

#### **1.4.2 Rol del docente como promotor del desarrollo de sus estudiantes**

Hoy en día, el principal objetivo de los sistemas educativos es elevar la calidad de la educación para promover el desarrollo de cada país y el de la humanidad misma. Nimo (2009) refiere que este propósito conlleva el compromiso de garantizar educación de calidad para todos. Por lo tanto, es indispensable contar con voluntad política, recursos económicos y capacidad para implementar estrategias transformadoras. Aquí el docente guía, dirige y promueve el desarrollo de sus estudiantes al brindarles atención diferenciada y personalizada. Además, éste juega un papel vital en la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo. Ahora bien, ¿está el docente preparado para hacer frente a semejante desafío? Este reto significa que el docente debe lograr trabajar dentro de la heterogeneidad en aras de garantizar equidad, igualdad de oportunidades para todos, sin hacer distinciones de nacionalidad, raza, sexo, grupo social, religión o capacidad.

#### **1.4.3 Inclusión e integración de los estudiantes a nivel institucional**

Si bien es cierto, por un lado, que existe un desconocimiento general de las DLE por parte de los docentes, también es cierto que muchas veces se evade su manejo aduciendo que no son un porcentaje importante de la población. Sin embargo, esa actitud, que es una forma de negación de un problema real y presente en nuestras aulas, no sólo es incongruente con la ética y profesionalismo del docente sino que además va en contra de las políticas de la Universidad San Carlos de Guatemala.

A ese respecto, la universidad emitió reglamentación específica que tiene por objetivo la inclusión de todas aquellas personas que presenten algún tipo de dificultad o discapacidad. En el documento Políticas de atención a la población con discapacidad en la Universidad de San



Carlos de Guatemala (2014) se puede comprobar el compromiso universitario por la inclusión y la integración.

En el apartado de antecedentes del referido documento se indica que:

Considerando la responsabilidad social de la USAC, en el sentido de orientar su quehacer inspirado en el paradigma del desarrollo humano, es decir en un concepto amplio del desarrollo, basado en sus propias fuerzas productivas y potencialidades humanas. Por lo tanto su actividad debe ser endógena y animada por el propósito de ampliar las oportunidades de bienestar y de calidad de su gente, acorde con la dignidad. Esto es hacer una universidad inclusiva frente a la diversidad humana, dentro de la cual se encuentra la población con discapacidad (p. 9).

Basada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por el Estado de Guatemala con el Decreto 59-2008 y de la Política Nacional en Discapacidad, la política de inclusión de la USAC contiene dentro de sus principios:

- La no discriminación;
- La participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad;
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- La igualdad de oportunidades.

Esta inclusión incluye no sólo un cambio actitudinal sino estructural y curricular. En el inciso 6 de dicha ley se lee:

Las políticas se enmarcan en el modelo social, el cual considera que los factores contextuales determinan el nivel de actividad y participación del individuo que presenta alguna deficiencia estructural o fisiológica. En tal sentido el currículo y la accesibilidad, si no son atendidos pertinentemente pueden transformarse en barreras que determinen desfavorablemente la actividad y la participación de la población con discapacidad. Para enfrentar esta situación las políticas, se adscriben al concepto de educación inclusiva, la cual busca asegurar el derecho a la educación a todos los estudiantes, considerando todas sus características y condiciones individuales permitiéndoles no solo el acceso a estos espacios, sino que también la

participación plena en igualdad de oportunidades con sus pares, considerando las condiciones de ingreso, permanencia, progreso y egreso.

De la misma forma, la USAC, comprometida con la educación de calidad y la formación profesional de sus docentes dentro del marco de la inclusión estipula que: Las políticas en docencia consideran ajustes en los procesos del aprendizaje para afrontar las causas de las dificultades que están tanto en alumnos como en profesores, así como en los procesos del currículo.

Con las consideraciones anteriores, las políticas de atención a la población con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala, son las siguientes:

- Fortalecimiento de las capacidades de aprendizaje de estudiantes con discapacidad.
- Ajuste de las metodologías de enseñanza de los docentes y las dinámicas en el aula, para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, así como su sistema de evaluación o indicador de logro de alcance de la competencia.
- Adaptación de los procesos de admisión, orientación, tutoría para el seguimiento, valoración de competencias y logros de los estudiantes con discapacidad.
- Uso de Tecnologías de Información y Comunicación para los procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad.

El hecho de pensar que un grupo de estudiantes es homogéneo es una utopía, ya que cada miembro tiene una historia diferente. Por lo mismo, se hace imperativo considerar la capacidad que cada estudiante tiene para interactuar con las demás personas de su edad, el medio físico y la cultura; así también, es preciso tomar en cuenta las limitaciones imperantes en la sociedad que obstaculizan el desarrollo y la evolución social del estudiante con algún tipo de deficiencia o discapacidad. Al considerar a estas personas como seres extraños la sociedad crea la discapacidad del individuo y contribuye a su aislamiento. (Pardo, 2002, citado por Klingler y Vadillo, 2004).

La integración se fundamenta en que todo estudiante con necesidades especiales, es decir, con dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos escolares, debe tener acceso a la

escuela regular donde la pedagogía esté centrada en él y así, tales necesidades puedan satisfacerse (Klingler y Vadillo, 2000).

La inclusión significa educar a un estudiante al máximo en clases regulares. Para lograr este cometido, habrá que crearle un espacio para que se integre a un grupo. La inclusión implica una transformación institucional y curricular para dar cabida a todo estudiante y saber retenerlo. Para el sistema educativo inclusivo la diversidad más que un problema es un desafío. La inclusión es acción y cohesión. Esto implica incremento de la participación de estos estudiantes, o bien disminución de las presiones excluyentes (Klingler y Vadillo, 2004).

#### **1.4.4 Un método diseñado para las necesidades de los estudiantes**

Cualquier estudiante con características diferentes, para ser integrado, necesita una didáctica distinta que tome en consideración sus canales sensoriales disponibles. El gran reto del docente es hacer frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística de los estudiantes con distintas discapacidades. Se sugiere incrementar la interacción grupal, hacer énfasis en la enseñanza de las habilidades críticas, aumentar el aprendizaje cooperativo y hacer buen uso de herramientas como calculadoras y computadoras (Bauer & Kroeger, 2004). Ahora bien, un factor muy importante en este contexto es el conocimiento del docente y sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Es necesario un diseño universal que permita al estudiante controlar el método de acceso a la información, el cual contiene tres elementos: 1) representación, donde el contenido del curso y los conceptos se representan de formas diferentes; 2) involucramiento, implicar o motivar a los estudiantes con diferentes preferencias e intereses al brindarles opciones que les permitan seleccionar los métodos en función de sus propios niveles de lectura; y, 3) expresión oral, escrita o en formatos alternativos.

## **1.4.5 Educar en la diversidad**

### **1.4.5.1 Conceptos**

La pedagogía de la diversidad, se relaciona con el conocimiento entre los estudiantes y entre los docentes para establecer y utilizar diferentes vías, métodos, procedimientos y medios en función de una educación en condiciones y contextos difícilmente igualables (Bell, 2002 y Franco, 2000).

Educar en la diversidad implica un compromiso ético, donde exista igualdad, justicia y se respete la dignidad humana a fin de favorecer el aprendizaje de todos. Para lograrlo se necesita conocer las características de los estudiantes y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. Sin embargo, el error estratégico de mayor envergadura es pretender abordar la diversidad intentando responder de forma obsesiva a todas las diferencias a través de estrategias de carácter individual y desde una responsabilidad a ultranza.

### **1.4.5.2 Gestión de la diversidad en el aula**

Un grupo de estudiantes es muy diverso en función de procedencia, dominio del idioma español, escolarización previa, diferencias de carácter personal tales como: capacidad, estilo de aprendizaje, lengua materna, expectativas e intereses. En lo que a los docentes se refiere, éstos también constituyen un colectivo diverso en cuanto a rasgos de personalidad, preferencias, formación, estilo docente y creencias (Timón, Doménech & Monferrer, 2006).

La mayoría de los autores coinciden en que las creencias y las actitudes de los sujetos influyen en su conducta. Entonces, las actitudes de los docentes hacia la diversidad de sus estudiantes influyen en su actuación posterior en el aula. En definitiva, las actitudes y las creencias psico-educativas pueden determinar considerablemente las estrategias didáctico-organizativas ante la heterogeneidad de un grupo de estudiantes.

La formación de los docentes debería centrarse en la identificación de sus creencias, en el desarrollo de actitudes favorables ante este fenómeno; de igual forma, en la creación de estrategias y habilidades a fin de que los docentes, mediante propuestas pedagógicas más flexibles y diversificadas, tengan una práctica más inclusiva. Ahora bien, para llevar a cabo una

educación en, desde y para la diversidad, no solo se necesita actuar a nivel personal, sino también institucional.

En el campo de la Educación Especial, el término diversidad ha adquirido gran relevancia puesto que quienes laboran en este ámbito anhelan encontrar la mejor respuesta educativa para cada estudiante.

En la educación, según el modelo del déficit, existen categorías y etiquetas para destacar las causas de las DLE (Ainscow, 1995). Es en este modelo donde existe una actitud sobre-protectora hacia los estudiantes, pues pareciera que a la vez se subestimara lo que pueden aprender y lograr. La participación de los estudiantes con dificultades en tareas concebidas específicamente para ellos, provoca un sentimiento de exclusión y, por ende, se sienten desmotivados y confundidos. A la larga, ni siquiera participan en las actividades para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. En fin, es posible que su autoestima resulte afectada puesto que tienen que realizar tareas distintas respecto al resto de la clase.

De acuerdo al mismo autor, aunque el estudiante con DLE esté integrado en las actividades ordinarias, difícilmente encuentra un punto de contacto con sus compañeros dentro de las mismas. En cuanto al docente, puede experimentar angustia, sensación de fracaso y cargo de conciencia, ya que este modelo, más que un punto de apoyo, es un obstáculo donde el estudiante se convierte, cada vez más, en un factor de distorsión, en una fuente de problemas. Dadas tales circunstancias, el docente delega la responsabilidad a expertos. Otra solución ante este problema ha sido clasificar a los estudiantes en subgrupos con dificultades cognitivas similares provenientes de causas comunes.

Durante las últimas décadas del siglo XX, en un esfuerzo por individualizar la enseñanza para compensar las desigualdades con el establecimiento de políticas y prácticas educativas, el término diversidad ha cobrado mayor importancia y ha dado paso a la educación según el modelo curricular. En el sistema educativo ordinario tiene estudiantes con discapacidades y de minorías étnicas, a ello hay que sumar la diversidad de motivaciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje.

Gimeno (1999) manifiesta la normalidad implícita en la diversidad de todo ser humano, donde se destacan: a) la diversidad interindividual, rasgos comunes como son: el sexo, la cultura de género, la lengua materna, los aprendizajes compartidos durante la educación obligatoria; b) la diversidad intergrupala, puesto que cada persona se desarrolla y desenvuelve en un contexto social, familiar y escolar determinado; y , c) la diversidad intraindividual, porque la forma de ser y las cualidades de cada ser humano cambian en el transcurso de la vida.

Entonces, la atención a la diversidad consiste en conocer las características de los estudiantes y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, cuyo planteamiento educativo debe de ser, de tal manera que los estudiantes que necesitan una atención más personalizada, no la perciban como una especie de exclusión o segregación más sutil. Es decir, en la educación en la diversidad existen dificultades y barreras a franquear, no únicamente en el espacio político-ideológico y en materia educativa sino también en las instituciones educativas. Por tanto, educar en la diversidad constituye un gran desafío y un verdadero compromiso para todos los involucrados en el ámbito de la educación.

Debido a limitaciones y peligros del enfoque individual, el enfoque curricular se basa en cuatro supuestos según Ainscow (1995):

- Cualquier niño puede tener dificultades en una institución educativa.
- El reto que significa la presencia de DLE pueden servir para mejorar la práctica docente, ya que no sólo se deben a la dificultad del estudiante sino a las medidas de organización y curriculares de la institución; las decisiones del docente respecto a las actividades propuestas, los recursos a usar y la organización del aula. En conclusión, dado que las dificultades pueden ser creadas por los docentes, ellos también tienen la potestad de evitarlas.
- Los cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje. Los estudiantes con DA pueden dar retroalimentación útil respecto a la forma de enseñar; así también, aportar ideas sobre cómo mejorarla.
- Los docentes deben contar con apoyo al momento de intentar cambiar su práctica. Este enfoque motiva a compartir y asumir la responsabilidad de todos los integrantes de la clase, a compartir experiencias, energía y recursos, siempre tomando en cuenta la individualidad de todos los estudiantes.

## **1.5 Detección y manejo de las dificultades en lectura y escritura por parte del docente en el salón de clase**

### **1.5.1 Detección de sus características**

En el salón de clase las DLE son detectables por el retraso en el proceso de la adquisición de las habilidades en lectura y escritura: lentitud, tendencia al deletreo, ausencia de puntuación, escasa comprensión lectora debida a la falta de ritmo (Gómez Campillejo, 2005). Como los problemas se agudizan, es normal que los resultados empeoren debido a la escasez de comprensión lectora. Esto redundará en un autoconcepto dañado, actitudes de desgano frente a la carga y en ocasiones conductas disruptivas y/o perturbadoras del buen funcionamiento del aula.

El principal problema radica en que un docente que ignora la existencia de estas dificultades tenderá a tachar al estudiante de vago, distraído, y sin interés por el aprendizaje lo que conlleva dos aspectos dañinos en el proceso educativo:

- Se acentúa el círculo de baja autoestima y conductas disruptivas en el estudiante.
- El docente aborda la situación como un problema disciplinario y no académico, con lo cual no se brinda una respuesta pedagógica adecuada por lo que, en general, es muy difícil para el estudiante con DLE mejorar su nivel de idioma extranjero.

Hay que tomar en cuenta que la dificultad para concentrarse es una característica que acompaña a las DLE, algo que el estudiante no puede controlar voluntariamente y debe ser tenido en cuenta para contribuir efectivamente a una solución y no aumentar las consecuencias negativas.

Ahora bien, existen criterios de detección para que el docente pueda reconocer las DLE en el aula sin necesidad de hacer pasar a los estudiantes pruebas psicológicas o pedagógicas específicas.

- Tendencia a la escritura descuidada, desordenada, en ocasiones incomprensible.
- Inconsistencias gramaticales y errores ortográficos, a veces permanencia de las omisiones, alteraciones y adiciones de la etapa anterior.

- Dificultad para planificar y para redactar relatos y composiciones escritas en general. Tendencia a confundir las instrucciones verbales y los números de teléfono.
- Dificultad para el aprendizaje de idiomas extranjeros.
- Baja autoestima.
- Dificultad en la percepción del lenguaje, por ejemplo en seguir instrucciones
- Baja comprensión lectora.
- Aparición de conductas disruptivas. A veces, depresión.
- Aversión a la lectura y la escritura.

Es importante señalar que no todos los estudiantes que tienen dificultades con estas habilidades tienen que tener DLE, ya que hay un sinnúmero de causas que pueden incidir. Las pruebas específicas de lectura, el lenguaje y las habilidades de escritura realizadas por un especialista son la única manera de poder confirmar el diagnóstico. No obstante, la detección oportuna y el manejo adecuado por parte del docente pueden coadyuvar a la mejora de los resultados.

### **1.5.2 Manejo pedagógico de las dificultades en lectura y escritura**

Para el manejo eficaz de las DLE se necesita de un conjunto de técnicas y estrategias en función del contexto en donde se incluyan tanto contenidos especialmente dirigidos como el desarrollo de habilidades.

Una vez que el docente se ha sensibilizado sobre la importancia de estas dificultades y es capaz de detectarlas en sus estudiantes, el siguiente paso es el manejo de las DLE en el salón de clase. Este proceso implica aplicar estrategias que desarrollen habilidades cognitivas como observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, interpretar, inferir, evaluar, redefinir, resaltar los conceptos más importantes y transferir la información a la experiencia individual del estudiante.

Un correcto manejo debe considerar la tridimensionalidad del acto comunicativo, es decir la forma, el uso y el contenido, al trabajar de forma simultánea e interactiva tales dimensiones, para



que tanto la lectura como la escritura sean consideradas no sólo como una conducta instrumental, sino como un sistema funcional (Gómez Campillejo, 2005).

Aunque los objetivos del curso uno de francés para adolescentes en CALUSAC son realistas y coherentes, se debe tomar el tiempo efectivo de interacción con los estudiantes, la posible existencia de las DLE y las necesidades lingüísticas. Se recomienda intervenir cuanto antes, centrarse específicamente en las tareas de leer y escribir en vez de factores de origen neuropsicológicos asociados, realizar un trabajo estructurado y especializado en el lenguaje escrito, atención individualizada, y ritmo lento (Outon, 2000).

Dado que el proceso de manejo va estrechamente ligado a la aplicación de técnicas y estrategias específicas, el equipo de investigadores elaboró una Guía de Manejo Pedagógico como propuesta final y aporte a la institución.

#### **1.6 DLE en el aprendizaje de francés como idioma extranjero detectadas por el docente en los estudiantes adolescentes del curso uno en el CALUSAC**

Para algunos estudiantes con DLE aprender un idioma extranjero es una experiencia que incrementa su autoconfianza. Además, los idiomas extranjeros pueden agregar conceptos que no están presentes en el idioma materno. Sin embargo, no todos los estudiantes con DLE logran un aumento en su autoconfianza, pues para muchos es demasiado difícil y estresante. Esto es debido a que enfrentan, una vez más, los mismos problemas que afrontaron durante la adquisición de su idioma materno. Por lo tanto, existe la probabilidad de que el aprendizaje de un idioma extranjero les ocasione, entre otros problemas mencionados, pérdida de confianza. Al comenzar a aprender el idioma francés los adolescentes con DLE experimentan, principalmente, las siguientes dificultades:

**Reconocer ciertos sonidos.** El francés presenta un abanico de sonidos más extenso que el español, tales como las semivocales y la nasalización (que consiste en un proceso fonético por el cual el velo del paladar bajado permite el escape del aire a través de la nariz). Tanto las semivocales como la nasalización no tienen grafemas especiales que los identifiquen, por lo que el reconocimiento de estos accidentes fonológicos se adquiere a través de la lectura en voz alta que provee experiencia y asociación.

**Falta de correspondencia grafema-fonema.** Por ejemplo: la letra “e” puede variar de sonido según su posición en la palabra, la combinación con otra vocal, si tiene o carece de acento ortográfico. Adicionalmente, se omite la pronunciación de consonantes, tanto en medio como al final de las palabras. Esta diferenciación se adquiere en la medida en que el estudiante aprende a leer correctamente el francés, puesto que oralmente es imposible determinar con qué letra termina una palabra.

**Reconocimiento de la interacción de una letra con otra.** En el idioma francés las letras se influyen mutuamente: una vocal posterior a una consonante o a otra vocal puede cambiar el sonido de la primera. De la misma forma, grupos consonánticos cambian su pronunciación en función de su relación o proximidad.

Ejemplos:

vocal con vocal (ou, eu, eau, au, oe, etc.) vocal

con consonante (in, am, ien, tie, tio, etc.)

consonante con consonante (gn, tch, ch, ph, ps, pn, st, etc.)

Esta formación de sonidos no es evidente al estudiante del curso uno de francés que tiende a pronunciar este idioma de la misma manera que su lengua materna. Esto se ve agravado cuando el estudiante tiene DLE pues no identifica con facilidad las letras al deletrearlas y todavía es más difícil cuando las encuentra juntas.

**Memorización de palabras.** Aunque el idioma francés es considerado de la rama lingüística romance, esto no lo hace completamente transparente: existe una gran variedad de palabras que son completamente opacas. Por ejemplo: dos verbos tan esenciales en cualquier idioma como ser y estar (être) y tener y haber (avoir) difieren enormemente en escritura y pronunciación con respecto a las formas en español.

**Reconocer la estructura de las oraciones.** La sintaxis del francés difiere del español y es más estricta en su orden, por ejemplo: el francés exige siempre un sujeto para cada verbo (excepto en el modo imperativo). Además, la estructura de la negación doble (ne...pas), es inexistente en español; por lo tanto, es un concepto que debe adquirirse, de ahí que exige una adaptación mental, que supone un reto y un esfuerzo adicional para el estudiante con DLE.

**Falta de enfoque.** Algunas corrientes pedagógicas (centradas en el estudiante) sugieren que el estudiante infiera tanto el significado, como las reglas a partir de fragmentos y/o palabras, con la intención de estimular un pensamiento abstracto y crítico. No obstante, cuando hay DLE, el estudiante debe hacer un mayor esfuerzo para enfocarse y lograr dicha comprensión general.

**Dificultad en la identificación de los acentos ortográficos.** En francés existen tres acentos diferentes (acento grave, agudo y circunflejo). Un estudiante con DLE tiende a confundir las letras, las cuales se forman de varios trazos, es aún más difícil identificar los acentos que están formados de un solo trazo y cuya diferencia está en la orientación.

**Interferencias de otros idiomas.** La lengua materna y otros idiomas extranjeros, aprendidos en el proceso de aprendizaje, interfieren en la adquisición del idioma francés. Esto es normal en los estudiantes, pero en aquellos con DLE es particularmente notorio, ya que su dificultad para concentrarse no les permite darse cuenta cuán a menudo utilizan estas estructuras sintácticas aprendidas de otros idiomas, puesto que le han sido útiles en el pasado. El uso de viejas estructuras gramaticales: tanto morfológicas y sintácticas, como préstamos lingüísticos y pronunciación, supone para ellos un ahorro de esfuerzo y es por ello que constituye un problema recurrente.

**Liaison.** La liaison consiste en el enlace fonético entre dos palabras, la primera que termina en consonante y la siguiente que inicia con sonido vocálico.

A continuación se presenta una lista de dificultades normales esperadas en el aprendizaje del idioma francés que pueden llegar a ser de mayor intensidad en estudiantes con DLE y a las cuales hay que prestar atención:

- Dificultad al realizar tareas complejas
- Complicación al hacer dos tareas a la vez
- Problemas en la expresión escrita
- Mala interpretación de la información, principalmente en conceptos abstractos.

## **CAPÍTULO II**

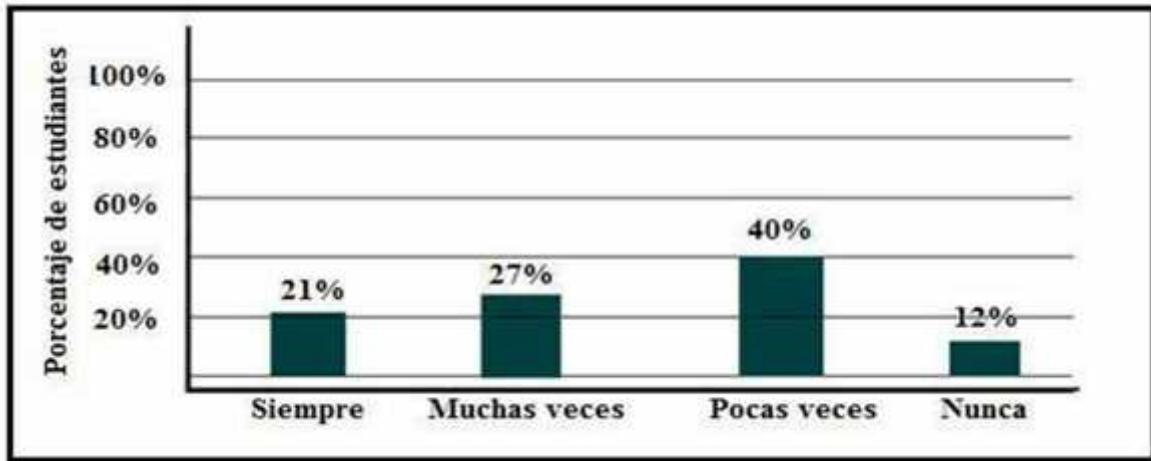
### **2. Presentación de Resultados**

A continuación se presentan los resultados de la investigación sobre DLE en adolescentes del curso de principiantes de idioma francés, plan sábado por la mañana, los cuales se obtuvieron a partir de la aplicación de una encuesta a una población de 33 estudiantes, entre los 12 y 16 años de edad, de dicho curso en el Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad de San Carlos de Guatemala; además se presentan datos recabados por medio de una entrevista abierta, la cual fue aplicada a seis docentes de diferente formación académica: tres con maestría específica en la enseñanza de idioma francés como idioma extranjero y tres sin dicha formación.

#### **2.1 Resultados cuantitativos**

A continuación se presentan los resultados de las encuestas por medio del uso de tablas y gráficas de barra, que muestran el porcentaje de población que coincidió en cada respuesta.

**Gráfica No. 1: Me gusta leer textos en español, siempre y cuando sean cortos.**

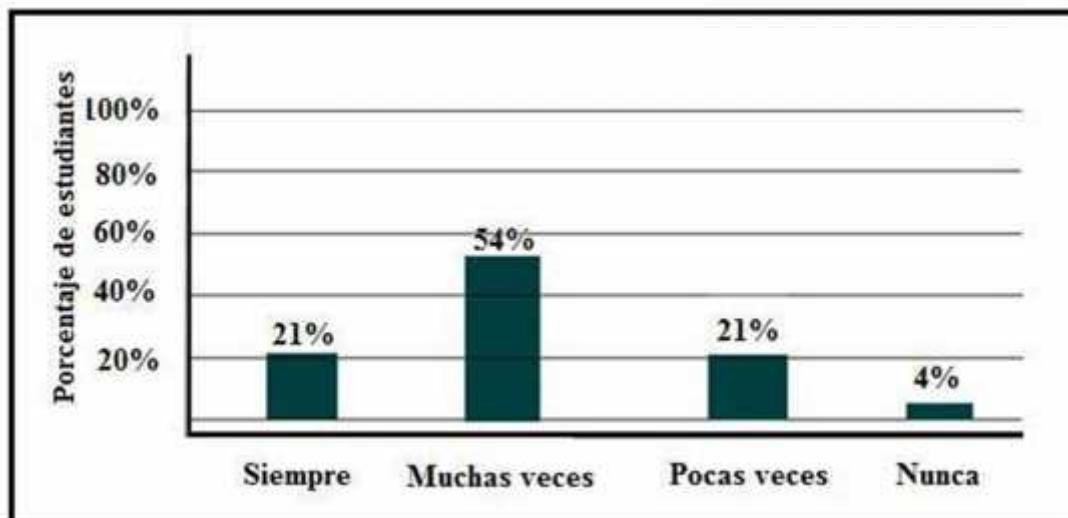


Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

Esta información es relevante porque la escritura mejora en estudiantes de idiomas extranjeros cuando estos leen textos por placer o por los cuales se sientan motivados. Por lo tanto, este autor aconseja que el docente escoja lecturas que motiven a sus estudiantes (Krashen, 1984).

Al sumar el 21 % de siempre y 27 % de muchas veces, da como resultado un 48% de estudiantes que prefiere que los textos a leer sean cortos. Normalmente, un texto largo contiene demasiados términos, mientras que uno corto es más fácil de interpretar y asimilar. Además, en esta gráfica se ponen en evidencia los hábitos de lectura de los estudiantes, lo cual es importante porque el docente puede esperar una mejor escritura en el idioma que leen por parte de aquellos estudiantes que gustan de la lectura.

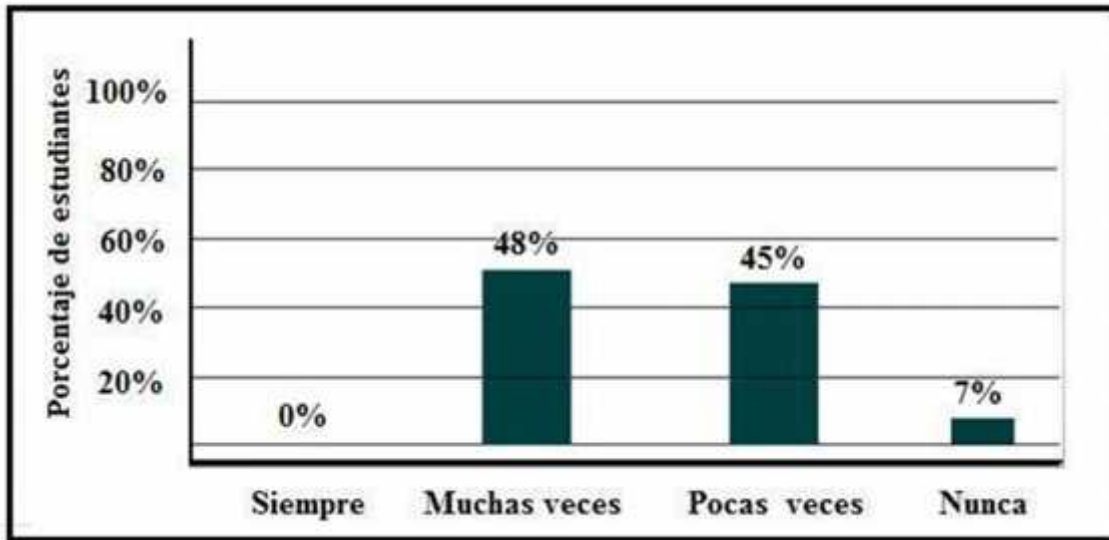
**Gráfica No. 2: Me gusta leer los textos de mi clase de francés.**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

La mayoría de estudiantes disfrutaban leer en francés. No obstante que en el curso uno de adolescentes los textos son cortos y específicos, estos involucran el proceso cognoscitivo que exige la lectura. El conocimiento global que de ella proviene, facilita la escritura en un idioma extranjero. El hecho de que a la mayoría de estudiantes le guste leer textos en francés asegura un mejor aprovechamiento de las técnicas contenidas en dicha guía (Carson & Leki, 1993).

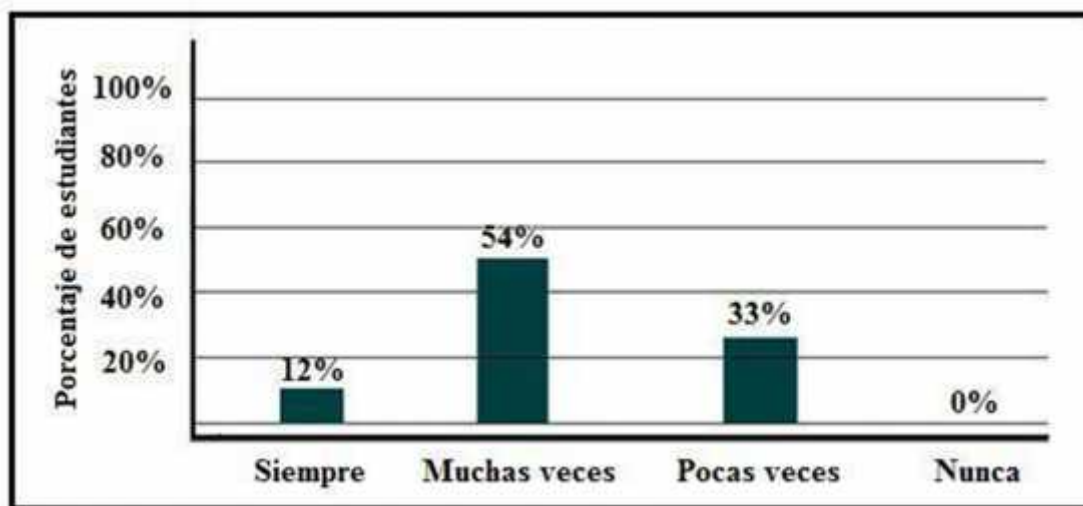
**Gráfica No. 3: Comprendo los textos de mi clase de francés sin problema.**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

Aunque la mayoría de estudiantes no experimentan dificultades en la comprensión de los textos del método de francés para adolescentes del curso uno así como textos complementarios directamente ligados al contenido del curso, existe una cantidad significativa con algún grado de dificultad en su comprensión. Esto fue considerado en la elaboración de la guía.

**Gráfica No. 4: Aunque algunas palabras de los textos que leo son difíciles, las comprendo debido al contexto.**



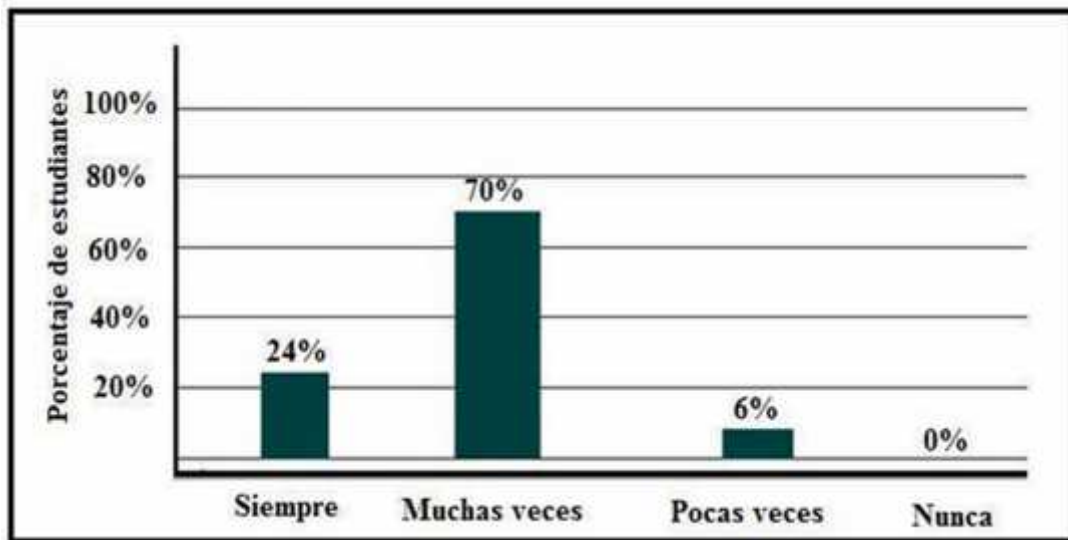
Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

La presencia de DLE obstaculiza la comprensión de lectura en el idioma materno al (DSM IV TR, 2002). La presencia de DLE interfiere negativamente en la adquisición de un idioma extranjero (Carson & Leki, 1993). La mayoría de estudiantes tiene la capacidad de comprender el significado de las palabras a través del contexto. Cuando un estudiante lee en francés aprovecha el conocimiento personal de su idioma materno -llamado conocimiento global- para comprender. Si hay carencias en el idioma materno, esto se verá reflejado negativamente en la adquisición de un idioma extranjero.

Es por ello que en esta investigación se brinda, en su producto final, una serie de recomendaciones para que el docente escoja documentos cuyo contexto le permita al estudiante inferir información.



**Gráfica No. 5: Comprendo los textos que leo no importando que estén en letra de carta o molde**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

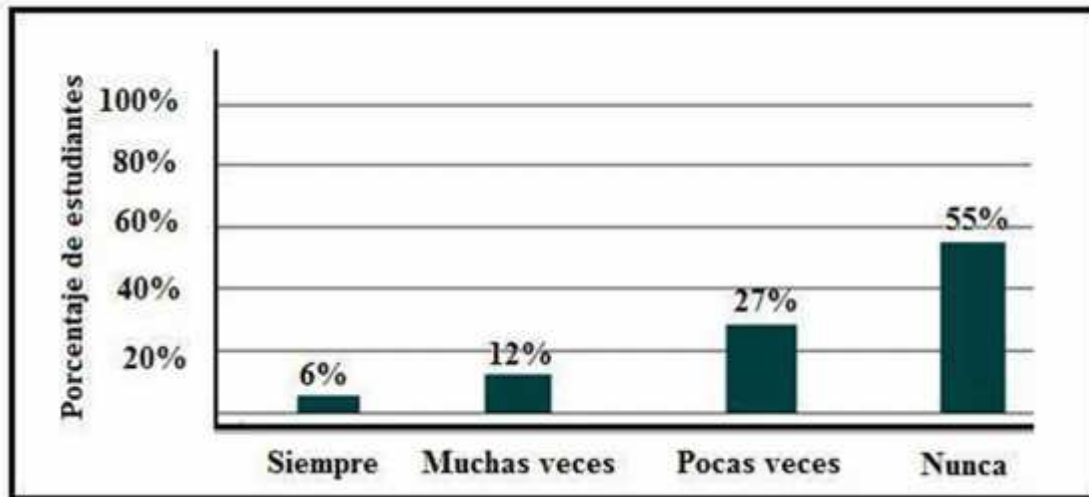
Se recabó esta información con la intención de detectar en los estudiantes posibles dificultades específicas de lectura conocidas como de superficie que son aquellas relacionadas con el procesamiento viso-espacial, reconocimiento visual y memoria de trabajo visual.

En el curso de idioma francés suele incluirse documentos denominados auténticos, muchos de los cuales incluyen material manuscrito, tales como fichas de trámite legal, tarjetas postales, notas.

Los resultados reflejados en esta gráfica confirman los porcentajes de dificultades en lectura esperados según la bibliografía consultada.

La capacidad que poseen los estudiantes de leer, tanto letra de molde como letra de carta, permite al docente escoger documentos auténticos para trabajar la lectura, sin importar el tipo de letra.

**Gráfica No. 6: La lectura me aburre.**

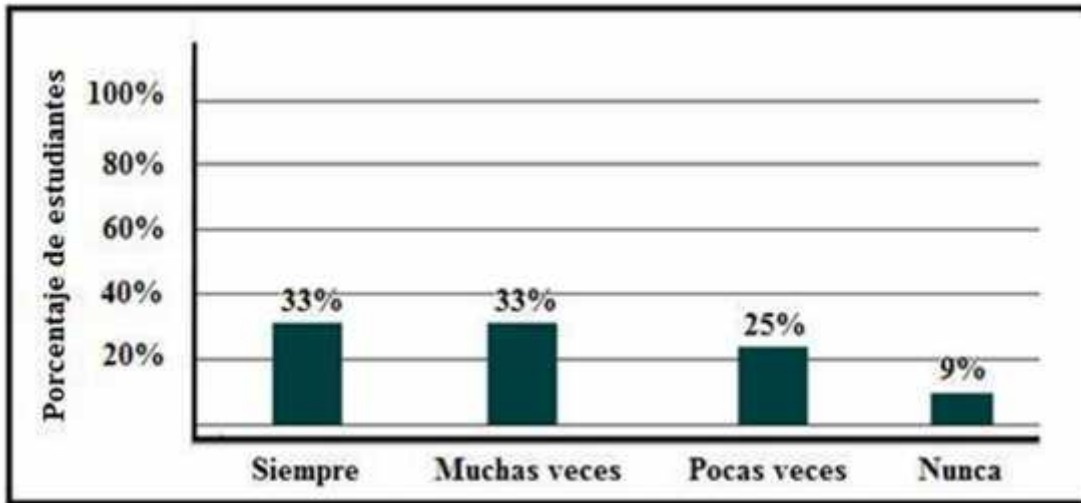


Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

Los resultados de esta pregunta indican que los adolescentes consideran entretenida la lectura de textos en su gran mayoría. Se indagó sobre este tema puesto que el interés en la lectura promueve en el estudiante la búsqueda de información complementaria, la ampliación de sus ideas, el logro de una mejor comprensión del texto y la consecución de un efecto positivo en el desarrollo de la escritura (Bernhard, 1986; Carrell, Devine & Eskey, 1988; Earl, 1997).

Es útil conocer este aspecto en particular ya que, dentro de las técnicas pedagógicas sugeridas al docente, se recomienda la lectura de textos en casa para reforzar temas vistos en clase. El hecho de que la mayoría de los estudiantes no les aburra la lectura favorece estas técnicas.

**Gráfica No. 7: Mi letra de carta es clara.**

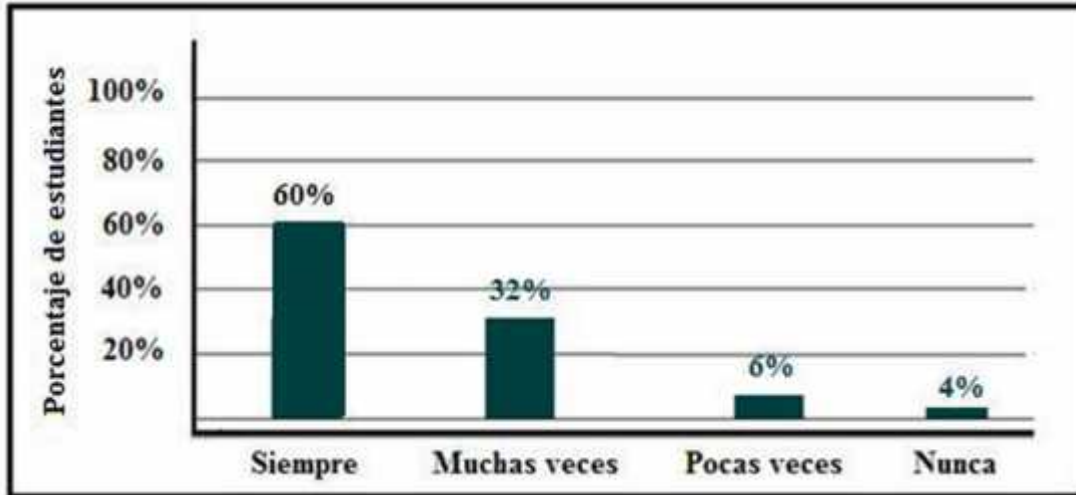


Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

El propósito de indagar esta información fue sondear la posible existencia de dificultades en la escritura del tipo denominado: disgrafía, dificultad que consiste en retrasos en el desarrollo y en aprendizaje de la escritura.

Dentro del marco de la investigación-acción, la experiencia del docente-investigador es importante. A partir de este contexto, el docente de francés ha constatado que los estudiantes adolescentes que pueden escribir con letra de carta tienen más posibilidad de comprender la de otras personas. Esto constituye una ventaja porque le permite una mejor comprensión lectora de documentos auténticos manuscritos.

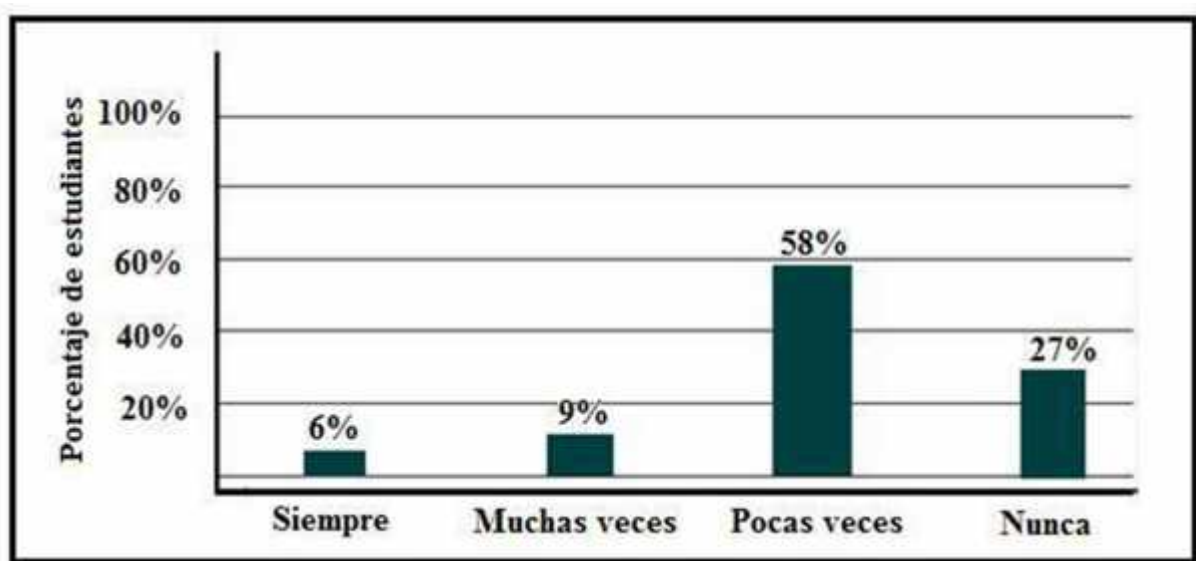
**Gráfica No. 8: Mi letra de molde es clara.**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

Los trazos irregulares e incomprensibles son posibles indicadores de DLE. Por lo tanto, es importante conocer la claridad y regularidad de la letra de los estudiantes. Es notorio que la gran mayoría tiene letra de molde más clara y la legibilidad es un factor esencial en la comprensión lectora. Este factor se multiplica al momento de comunicar en un idioma extranjero; de ahí, la importancia de constatar que la mayor parte de los estudiantes tiene letra de molde legible.

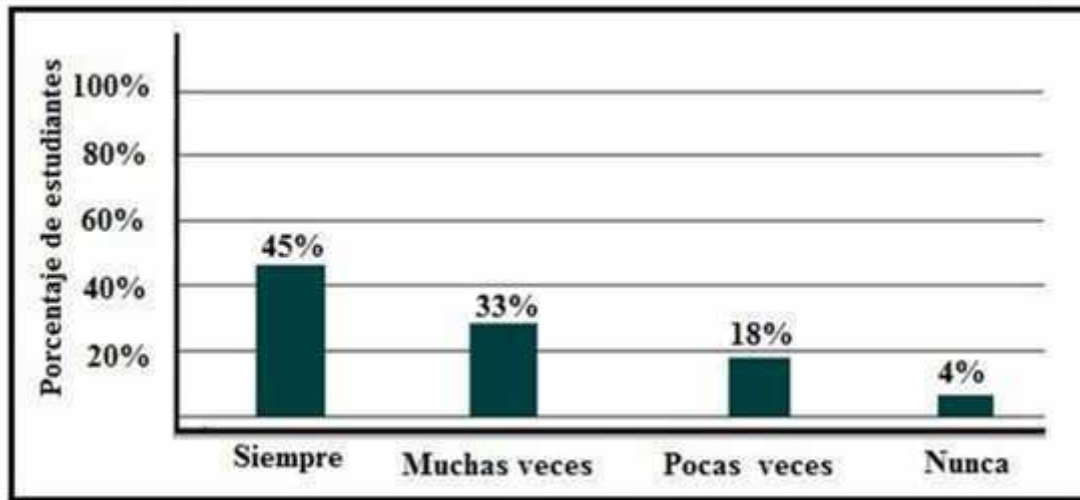
**Gráfica No. 9: Las reglas ortográficas me parecen aburridas.**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

El hecho de que la gran mayoría afirme que las reglas ortográficas no le parecen aburridas constituye un punto de apoyo para el docente. En el caso particular del idioma francés, la ortografía es categórica en la comunicación escrita ya que su correcta aplicación determina la distinción entre palabras homófonas, el género y el número, lo cual no es obvio en la expresión oral. Este interés obra a favor del docente al momento de abordar estas dificultades puesto que el caso contrario significaría un mayor nivel de esfuerzo en el aprendizaje.

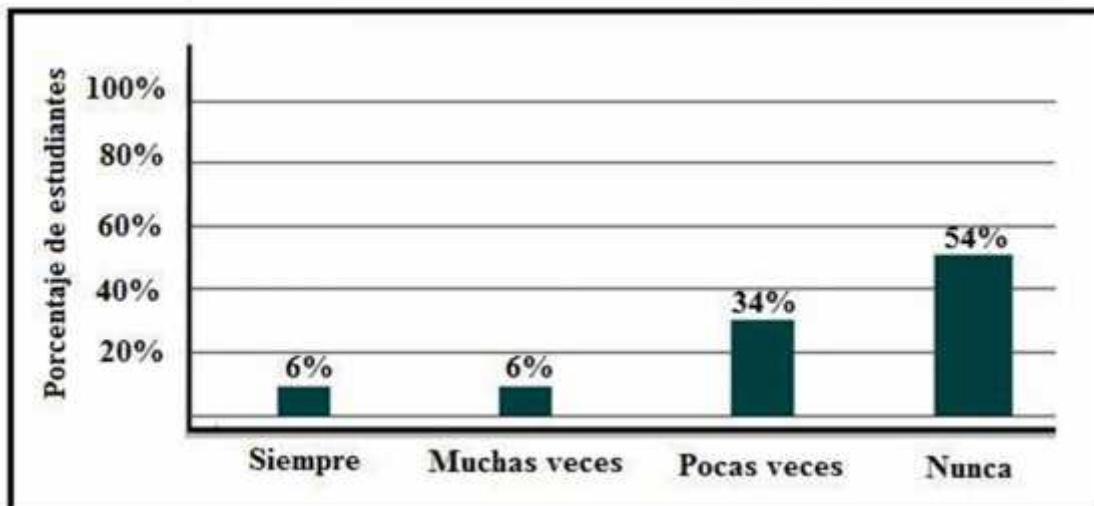
**Gráfica No. 10: Me gusta escribir textos sin ayuda pues no encuentro ninguna dificultad al hacerlo.**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

Esta gráfica indica que la gran mayoría de estudiantes se siente segura y disfruta el acto de la comunicación escrita. Esta disposición natural de los estudiantes hacia la expresión escrita favorece varios aspectos tales como la ortografía, la comprensión contextual y la estructura del idioma, porque en la medida en que el estudiante elabora sus textos va descubriendo la necesidad que tiene de las herramientas del idioma. No es lo mismo leer un texto que alguien más ya creó, que elaborar uno propio. Esto es substancial puesto que la redacción de oraciones básicas forma parte del curso uno de francés para adolescentes.

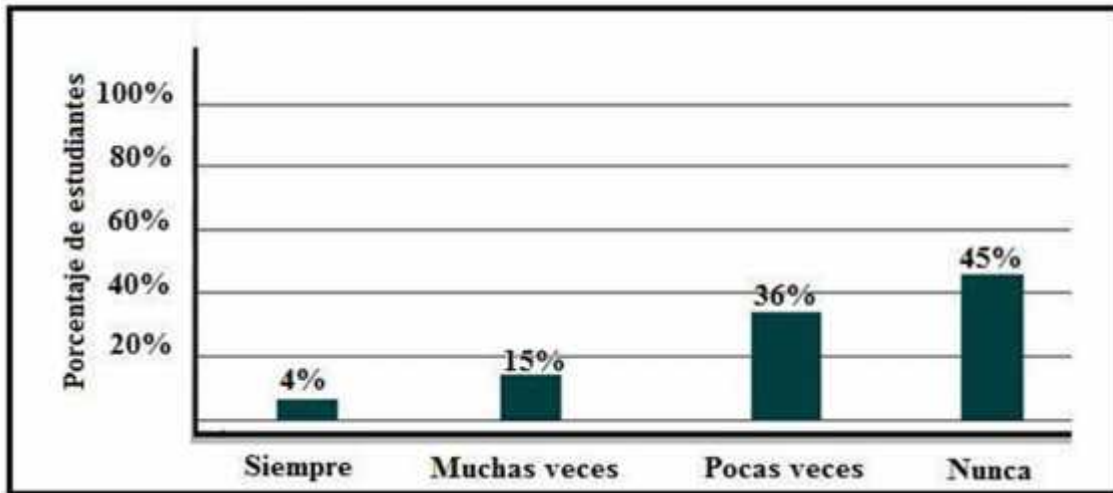
**Gráfica No. 11: Encuentro difícil escribir textos por mí mismo.**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

El estudiante gusta de realizar sus propios textos y no encuentra difícil hacerlo. Parece obvio que la dificultad de una tarea es inversamente proporcional con el interés del estudiante para realizarla. En consecuencia, el docente, a la hora de abordar las DLE, debe aprender a crear interés en sus estudiantes con el propósito de allanar el camino y lograr una mejor producción escrita. Esto se tomó en cuenta en nuestro producto final. La gráfica muestra los porcentajes esperados de estudiantes con DLE, de acuerdo a la bibliografía consultada.

**Gráfica No. 12: Tengo problemas al resumir un texto de manera escrita**

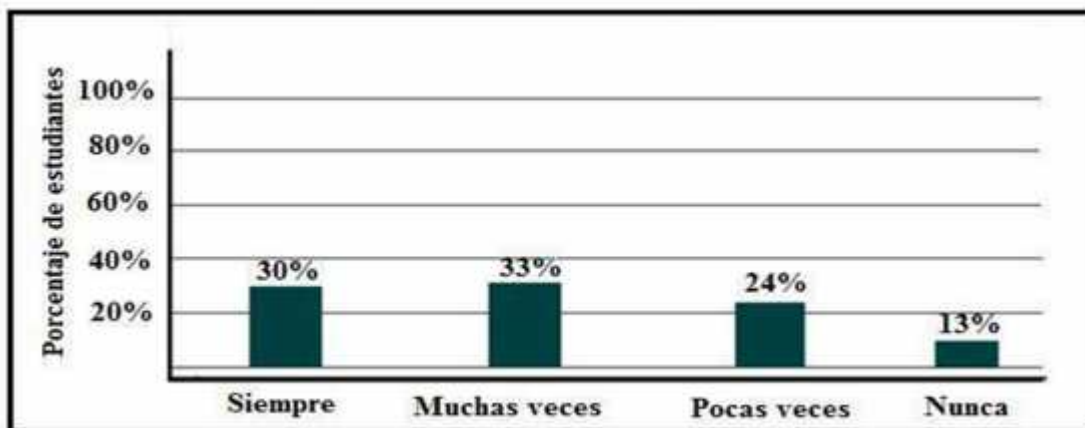


Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

Los resultados de esta pregunta confirman que la gran mayoría de estudiantes no tiene dificultad para escribir. Solamente se encontró el 4 % con dificultad para escribir que coincide con los resultados porcentuales presentados en los estudios realizados sobre este tema por los especialistas y que puede ser un indicador de DLE. Como se mencionó anteriormente, esto fue considerado en los ejercicios incluidos en la guía.



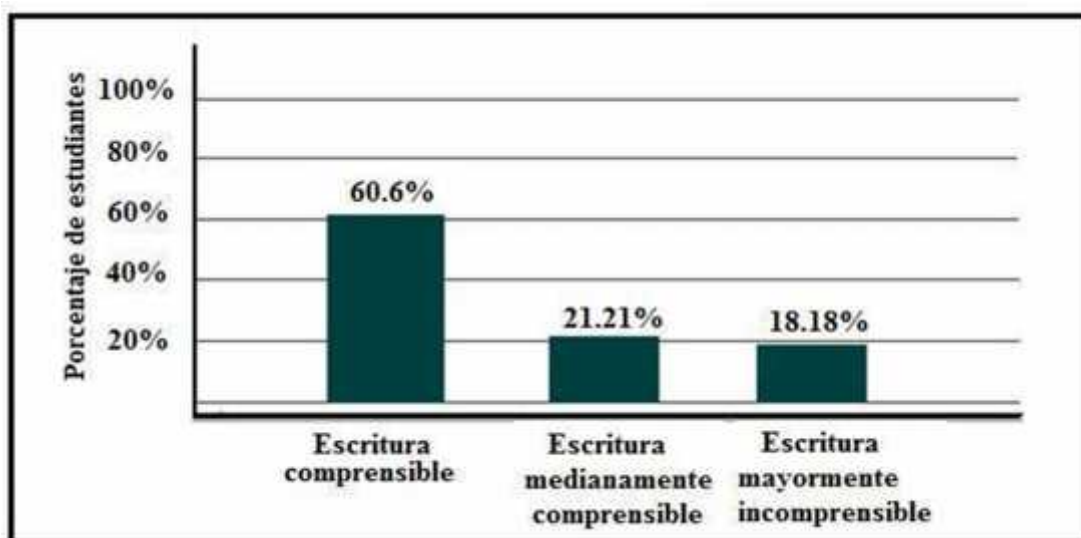
**Gráfica No. 13: Me es fácil hacer comentarios de manera escrita acerca de textos que leo.**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

La comprensión y la abstracción son capacidades importantes en la comprensión de un idioma. Lamentablemente, cuando un estudiante tiene DLE, estas capacidades se ven disminuidas. Por el contrario, en esta gráfica está claro que a los estudiantes les gusta y no encuentran difícil la expresión escrita. Los ejercicios escritos son parte integral de las técnicas necesarias para el manejo de las DLE.

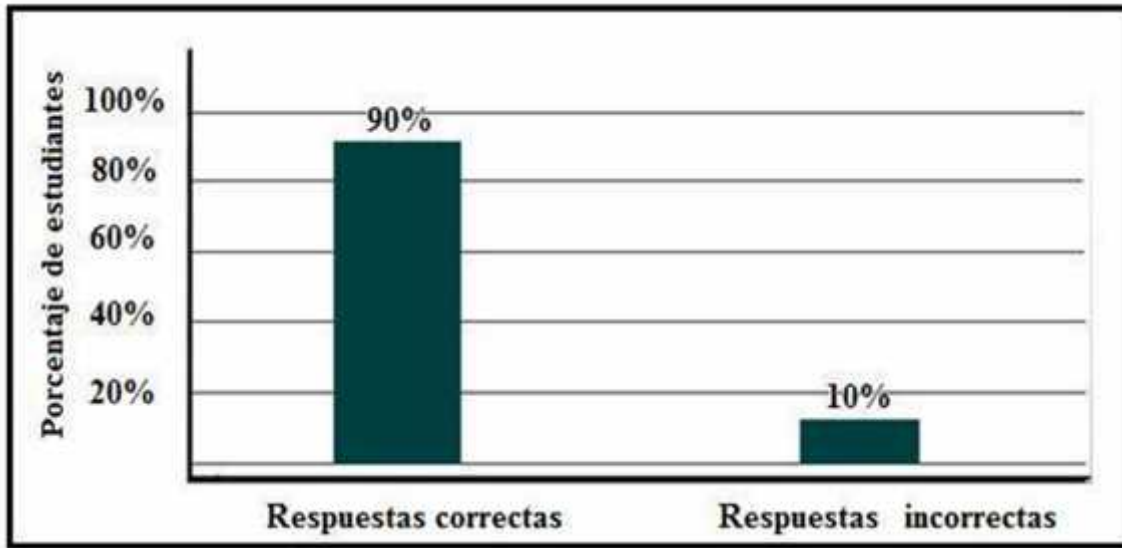
**Gráfica No. 14: Legibilidad de la letra de carta.**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

Se aprecia que a pesar de que la mayoría de estudiantes tiene una letra de carta legible, aproximadamente el 40 % no puede escribir de forma clara; esto podría ser un indicador de dificultades en la escritura. La ilegibilidad de la letra de carta es un factor que apunta a la presencia de DLE.

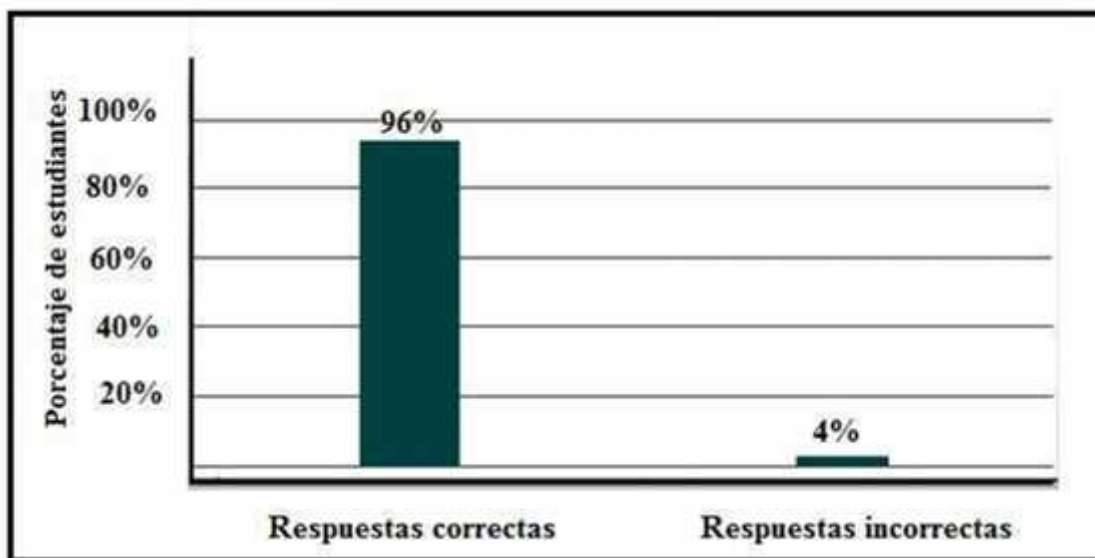
**Gráfica No. 15: Completación de oraciones mediante un pensamiento razonado.**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

El pensamiento lógico es la capacidad de relacionar los diferentes objetos a través de la coordinación de las relaciones previamente creadas en el lenguaje. Esta sección consistía en hacer una comparación de orden lógico entre dos proposiciones. En esta gráfica se observa que la gran mayoría de estudiantes respondió correctamente. Leer es un proceso cognitivo que requiere capacidades tales como: reconocimiento, análisis, síntesis e inferencia. La mayor parte de estudiantes respondió correctamente pero el 10 % tuvo dificultad en esta pregunta. La guía incluye ejercicios para trabajar estas deficiencias (Tschopp & Farrero, 1995).

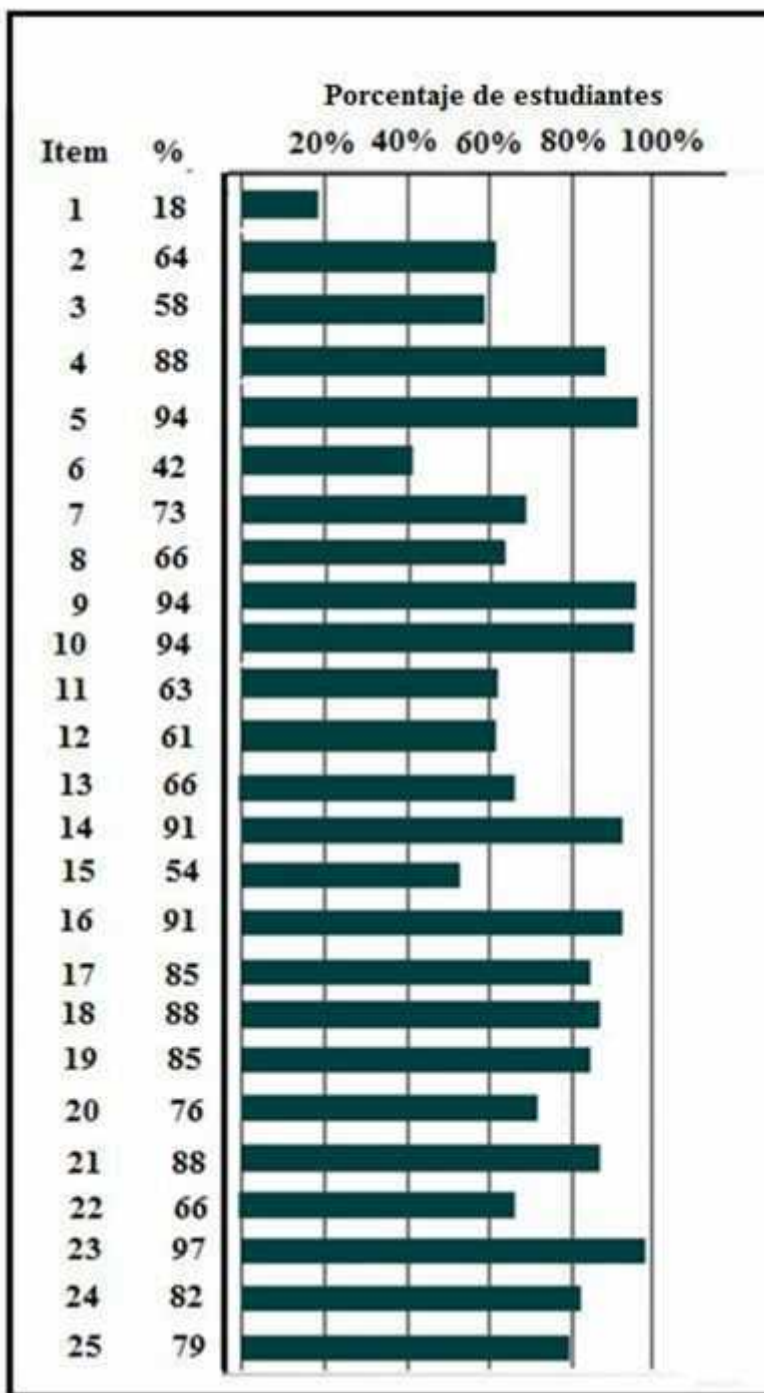
**Gráfica No. 16: Errores y alteraciones en la formación de oraciones.**



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

La intención de esta pregunta es medir los procesos cognitivos utilizados en la lectura. En esta sección se solicitó al estudiante formar oraciones con sentido, a partir de palabras en desorden. Como se esperaba, de acuerdo a los estudios, un 4 % respondió al ejercicio de manera incorrecta.

Gráfica No. 17: Pensamiento abstracto.



Fuente: Elaboración propia. (Abril, 2015)

El pensamiento abstracto consiste en la capacidad de asumir un marco mental de forma voluntaria. Esto implica la posibilidad de cambiar y descomponer el todo en sus diferentes partes y de analizar de forma simultánea distintos aspectos de una misma realidad.

En esta sección el estudiante debía completar con las palabras o las letras faltantes en un texto dado utilizando su pensamiento abstracto para colocar términos que dieran sentido a cada párrafo. La mayoría mostró un pensamiento lógico y abstracto adecuado. La variabilidad en los resultados de cada respuesta está directamente relacionada con aspectos como la longitud de la palabra a encontrar, su posición en el párrafo, el contexto inmediato, la interrelación con las partes adyacentes y las pistas que el mismo ejercicio provee al estudiante. Por encima del 60 % y en algunos casos arriba del 90 % tuvo acierto en las respuestas. El objetivo de esta pregunta fue medir el pensamiento abstracto de los estudiantes para determinar si los procesos cognitivos que la lectura requiere están presentes.

## 2.2 Resultados cualitativos

### Entrevistas dirigidas a los docentes

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes del idioma francés de CALUSAC. Los datos se despliegan en matrices que tratan cada variable de la investigación por separado. Asimismo, se muestra un extracto de la transcripción de la entrevista en la cual se refleja la opinión del docente.

**Matriz No. 1**  
**Sujeto PB01**

<b>Cargo</b>	Docente de idiomas
<b>Género</b>	Femenino
<b>Edad</b>	61 años
<b>Nivel académico</b>	Maestría en Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Stendhal de Grenoble, Francia
<b>Tiempo de servicio en CALUSAC</b>	30 años
<b>Tiempo de laborar como docente de idiomas</b>	30 años
<b>Indicadores</b>	<b>Respuestas</b>
<b>Opinión sobre DLE</b>	<p>“Por lo general, yo manejo niveles avanzados y es muy difícil encontrar personas con DLE en este nivel.” (1)</p> <p>“En realidad, he tenido muy pocos casos. Lo que sucede normalmente es que si un estudiante presenta este tipo de dificultades se va quedando en el camino.” (2)</p> <p>“Es posible que alguno de mis estudiantes haya presentado o presente estas dificultades, pero pienso que, para haber llegado hasta un nivel superior, significa que ha encontrado maneras de afrontarlas.” (3)</p>

<p><b>Limitaciones que encuentra el estudiante que presenta este tipo de dificultades</b></p>	<p>“En mi experiencia, la principal limitación es que los estudiantes con dificultades tienden a retraerse.” (4)</p> <p>“Es posible -a veces- notar resabios de estas dificultades, sobre todo en la competencia oral y exposiciones.” (5)</p>
<p><b>Manera en que el docente las aborda en el salón de clase</b></p>	<p>“No me gusta corregir directamente en el momento en que se comete el error porque el estudiante se inhibe, lo hago al final.” (6)</p> <p>“Generalmente, lo hago replanteando la frase que el estudiante hizo mal, de manera que el estudiante se dé cuenta de su error.” (7)</p>
<p><b>Maneras en que la formación docente puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes</b></p>	<p>“Hacer un estudio, ver cuáles son las dificultades, en qué consisten, de dónde vienen, porque a veces vienen de su medio, desde la niñez. Si tiene problemas en su lengua materna va a tener problemas en el aprendizaje en otro idioma.” (8)</p>
<p><b>Requerimientos de CALUSAC para dar a sus docentes formación necesaria</b></p>	<p>“Formar a la gente, dando diferentes tipos de cursos en cuanto a la lectura, escritura, fonética para que los docentes también aprendan.” (9)</p> <p>“Que el docente tenga la libertad de escoger aquellos cursos que los motiven, respetando el horario para el que fuimos contratados puesto que los docentes tenemos diferentes obligaciones.” (10)</p>
<p><b>Sugerencias para que la institución aborde de manera adecuada estas dificultades</b></p>	<p>“No se me ocurre ninguna. Si el estudiante tiene problemas desde antes, no sé qué capacidad tendría CALUSAC para dedicarle tiempo y recursos para estos estudiantes.” (11)</p> <p>“Es el docente el que tiene que buscar los mecanismos para ayudar a estos estudiantes, pero creo que como institución se necesitarían muchos recursos.” (12)</p>



**Matriz No. 2**  
**Sujeto: DGM02**

<b>Cargo</b>	Docente de idiomas
<b>Género</b>	Masculino
<b>Edad</b>	39 años
<b>Nivel académico</b>	Maestría en Zootecnia de la Universidad San Carlos de Guatemala
<b>Tiempo de servicio en CALUSAC</b>	10 años
<b>Tiempo de laborar como docente de idiomas</b>	10 años
<b>Indicadores</b>	<b>Respuestas</b>
<b>Opinión sobre DLE</b>	<p>“Estas dificultades representan una serie de limitaciones específicas en el proceso de aprendizaje.” (1)</p> <p>“Dificultan la labor del docente en el proceso de enseñanza y obviamente conllevan problemas en el sentido del tiempo y el esfuerzo.”(2)</p> <p>“También para el estudiante estas dificultades lo van a ir retrasando en su desarrollo del aprendizaje de la lengua.” (3)</p>
<b>Limitaciones que encuentra el estudiante que presenta este tipo de dificultades</b>	<p>“Retraso en el proceso de aprendizaje, este estudiante no va a ir al mismo ritmo que los demás estudiantes y por lo tanto va a tener un menor rendimiento.” (4)</p> <p>“Con este tipo de estudiante será más difícil alcanzar los objetivos trazados al inicio del curso.” (5)</p> <p>“La capacidad de comprensión y expresión escrita se verá afectada. Este tipo de estudiante tendrá más dificultades tanto para poder escribir como para poder expresar los ejercicios que se le pidan.” (6)</p> <p>“Me he dado cuenta que para aquellos estudiantes que presentan estos problemas es una limitante y eventualmente conlleva a que se retire del curso.” (7)</p>
<b>Manera en que el docente las aborda en el salón de clase</b>	<p>“Me enfoco en estas personas y trato de estimularlas más, por ejemplo con los ejercicios de lectura, evitando que se sientan acosados por el docente ya que estos estudiantes están conscientes de sus limitaciones y si el docente se muestra muy insistente en su refuerzo también esto puede</p>

	<p>ocasionar un efecto negativo en el estudiante.” (8)</p> <p>“Dedicar más tiempo sin exigencia, que el estudiante sienta que el docente se está enfocando en él.” (9)</p>
<p><b>Maneras en que la formación docente puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes</b></p>	<p>“Cuando un docente tiene una formación más integral, más completa, va a poseer, dentro de sus conocimientos técnicas específicas para saber cómo ir guiando a sus estudiantes.” (10)</p> <p>“Un mayor número de herramientas le permitiría al docente variar el tipo de metodología de enseñanza que esté dando a todos los estudiantes en general y, en específico, a los estudiantes aquejados por este tipo de problemática.” (11)</p>
<p><b>Requerimientos de CALUSAC para dar a sus docentes formación necesaria</b></p>	<p>“Debería incluirse dentro del Plan de Desarrollo Profesional (PDP) un curso donde los docentes puedan conocer diferentes herramientas que podamos utilizar para afrontar los diferentes problemas del aprendizaje.” (12)</p> <p>“Es muy importante que los docentes sepamos sobre estos problemas del aprendizaje: en qué consisten, cuáles son sus manifestaciones, y específicamente, cómo nosotros podemos lidiar y conllevar el curso con este tipo de estudiantes.” (13)</p> <p>“Aplicar estas herramientas puede implicar mayor esfuerzo, tanto para el estudiante como para el docente, pero el objetivo es que el estudiante cumpla con los objetivos trazados al principio del curso.” (14)</p> <p>“Obviamente los docentes necesitamos al menos un curso, una formación específica en este tipo de dificultades, conocerlas, y saberlas afrontar mejor.” (15)</p>
<p><b>Sugerencias para que la institución aborde de manera adecuada estas dificultades</b></p>	<p>“La institución como tal, aparte de la formación en el PDP, debería dar los lineamientos específicos de trabajo mediante los cuales los docentes puedan llevar de mejor forma estas dificultades en el salón de clase.” (16)</p> <p>“Se pueden dar instrucciones de trabajo, lineamientos generales que nos permitan conocer qué tipo de técnicas, qué tipo de actitud, o qué tipo de trabajo podemos o no podemos, en un momento dado, utilizar en beneficio del estudiante y en beneficio de la institución en general.” (17)</p>

**Matriz No. 3**  
**Sujeto MK03**

<b>Cargo</b>	Docente de idiomas
<b>Género</b>	Masculino
<b>Edad</b>	41 años
<b>Nivel académico</b>	Maestría en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Rouen, Francia
<b>Tiempo de servicio en CALUSAC</b>	7 años
<b>Tiempo de laborar como docente de idiomas</b>	18 años
<b>Indicadores</b>	<b>Respuestas</b>
<b>Opinión sobre DLE</b>	<p>“Uno de los grandes problemas que pueden tener en lectura es la parte de comprensión del idioma, de lo que están leyendo, de vocabulario y de estructura del idioma.” (1)</p> <p>“El segundo gran problema es, para mí, la pronunciación, la fonética. O sea, si no pronunció bien la palabra en mi mente no la logró forzosamente entender o reconocer.” (2)</p> <p>“En el caso del francés el grafismo no es forzosamente similar a la pronunciación, puede crear conflicto.” (3)</p> <p>“En la escritura la dificultad es la ortografía” (4)</p> <p>“La influencia de otros idiomas, como por ejemplo lo que llamamos en francés: “los hispanismos”, estructurar, redactar en francés haciendo estructuras en español. Es un gran problema hasta en los niveles avanzados la influencia del idioma materno, el primer idioma.” (5)</p>
<b>Limitaciones que encuentra el estudiante que presenta este tipo de dificultades</b>	<p>“No saber qué hacer, no saber cómo remediar su problema, no tener forzosamente alguna solución.”(6)</p> <p>“La dejadez. De ahí que el ser humano en general tiene la tendencia a aprender más lo que se le facilita y menos lo que le cuesta.” (7)</p> <p>“La ignorancia: el no saber cuál es mi problema exactamente, o sea, los docentes no forzosamente guían.” (8)</p>

<p><b>Maneras en que el docente las aborda en el salón de clase</b></p>	<p>“Trabajar la fonética. Eso lo considero básico para comunicar y entender textos escritos.” (9)</p> <p>“A través de la lectura en voz alta de textos.” (10)</p> <p>“Mi clase está basada en preguntas que los guían, la primera cosa es entender un documento.” (11)</p> <p>“Desarrollar en los estudiantes estrategias y hábitos que les permitan entender el documento.” (12)</p> <p>“En la parte escrita uso un código de corrección y una hoja de relectura.” (13)</p> <p>“Los errores recurrentes los trabajo con ellos en grupo.”(14)</p> <p>“Cuando se hace un trabajo escrito en clase es importante que los demás estudiantes puedan escuchar esa producción del primer estudiante y criticarla de manera positiva. Ese trabajo, después de una primera redacción, lo lee en la clase, y ésta hace sus aportes. Esta primera reacción le permite enriquecer su producción escrita. Pero tiene otra ventaja: el estudiante, dado que ya se concentró en qué decir y que –finalmente- está recopiando este qué decir, se enfoca más en cómo lo dice.”(15)</p>
<p><b>Maneras en que la formación docente puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes</b></p>	<p>“Todo nuevo punto de aprendizaje debe ser interesante para todo docente, pues eso le permite mejorar sus prácticas.” (16)</p> <p>“Para los docentes es un plus, porque implica un cambio positivo en las metodologías de trabajo.” (17)</p> <p>“Para los estudiantes, sin discusión, es un plus, pues al final de su estudios en CALUSAC, si se queda viviendo aquí en Guatemala, lo único que les queda es leer y escuchar; escribir, y escribir menos que leer.” (18)</p> <p>“...es muy importante, sobre todo la lectura, porque eso es lo que mejora la lengua.” (19)</p>

	<p>“Saber leer, permite al estudiante descubrir por sí mismo el funcionamiento del idioma.” (20)</p> <p>“La escritura es parte de nuestra cultura. Tal vez al principio era oral, pero nos hemos occidentalizado bastante, entonces lo escrito es parte de nuestra vida. Entonces ¿por qué no? Es una parte muy importante de una clase.” (21)</p>
<p><b>Requerimientos de CALUSAC para dar a sus docentes formación necesaria</b></p>	<p>“Contar con gente capacitada en este tema para formar a sus docentes.” (22)</p> <p>“Es necesario que el formador sea un especialista.” (23)</p> <p>“Acompañar al docente para darle la seguridad.” (23)</p>
<p><b>Sugerencias para que la institución aborde de manera adecuada estas dificultades</b></p>	<p>“Primero, capacitar al recurso humano.” (24)</p> <p>“Revisar el PENSUM del PDP porque hay que trabajar sobre la lectura y la escritura especificando con qué enfoque se va a trabajar, es decir: elaborar un currículum.” (25)</p> <p>“Crear un programa más realista: no sólo que el estudiante conozca la cultura de la lengua que está aprendiendo, sino que pueda hablar de su propia cultura, que no se siga valorizando la cultura del otro, denigrando la propia.” (26)</p>

**Matriz No. 4**  
**Sujeto: BI04**

<b>Cargo</b>	Docente de idiomas
<b>Género</b>	Femenino
<b>Edad</b>	50 años
<b>Nivel académico</b>	Bachillerato en Ciencias y Letras
<b>Tiempo de servicio en CALUSAC</b>	19 años
<b>Tiempo de laborar como docente de idiomas</b>	21 años
<b>Indicadores</b>	<b>Respuestas</b>
<b>Opinión sobre DLE</b>	<p>“Los estudiantes mezclan los sonidos parecidos.” (1)</p> <p>“La influencia de otras lenguas, incluida la materna.” (2)</p>
<b>Limitaciones que encuentra el estudiante que presenta este tipo de dificultades</b>	<p>“Falta de acceso a textos en francés.”(3)</p> <p>“Los estudiantes no buscan, pues ahora a través de Internet se puede encontrar cualquier cosa.” (4)</p>
<b>Manera en que el docente las aborda en el salón de clase</b>	<p>“Cuando veo problemas de escritura, les dicto los ejercicios que ya hicieron en clase.” (5)</p> <p>“Cuando el estudiante designado termina de leer su texto, los demás deben indicarme cuántos errores de pronunciación encontraron en la lectura de su compañero.” (6)</p> <p>“En cuanto a la lectura, seleccionamos un texto, lo leen ellos y los demás tienen que poner atención y evaluar si la pronunciación es correcta o no y decir cuántos errores de pronunciación encontraron.” (7)</p> <p>“Si hablamos de la comprensión escrita, leemos un texto juntos, luego les pregunto si tienen dudas respecto al vocabulario. Si alguien sabe qué significa, participa.” (8)</p> <p>“El docente está para que le pregunten. Si el estudiante no pregunta, da por hecho que todos comprendieron.” (9)</p>

	<p>“Si sabemos de antemano que los estudiantes van a tener una dificultad, eso depende de la manera que el docente enseñe. Aunque la capacitación es para eso.” (10)</p>
<p><b>Maneras en que la formación docente puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes</b></p>	<p>“La capacitación se va dando con la experiencia” (11)</p>
<p><b>Requerimientos de CALUSAC para dar a sus docentes formación necesaria</b></p>	<p>“Mejorar el acceso a Internet.” (13)</p> <p>“Equipo: retroproyector, pantalla y demás en el área de estudio.” (14 )</p>
<p><b>Sugerencias para que la institución aborde de manera adecuada estas dificultades</b></p>	<p>“Una biblioteca para que los estudiantes tengan a su disposición diverso tipo de lecturas: tiras cómicas, cuentas, etc. Lo importante es que sea de su interés.” (11)</p> <p>“Si todos los estudiantes tuvieran una tableta, uno podría pedirles que se metieran en tal sitio y trabajar juntos sobre un texto. Pero no hay buena señal de internet.” (12)</p> <p>“Adecuar las aulas donde la acústica es terrible. Mientras en unas todos están cómodos, en otras el que está hasta atrás no escucha.” (15)</p> <p>“Un laboratorio para controlar todo lo que los estudiantes escriben y hacen. Esto es posible a través del monitor del docente, quien puede, desde ahí, controlar cada una de las máquinas de los estudiantes.” (16)</p>

**Matriz No. 5**  
**Sujeto RS05**

<b>Cargo</b>	Docente de idiomas
<b>Género</b>	Femenino
<b>Edad</b>	48 años.
<b>Nivel académico</b>	Maestría en Francés como Lengua Extranjera de la Universidad Stendhal de Grenoble, Francia
<b>Tiempo de servicio en CALUSAC</b>	27 años
<b>Tiempo de laborar como docente de idiomas</b>	27 años
<b>Indicadores</b>	<b>Respuestas</b>
<b>Opinión sobre DLE</b>	<p>“Creo que no tengo mucho conocimiento acerca de esto de manera específica sé que desde una edad temprana los chicos pueden presentar dificultades en el aprendizaje debido precisamente a dificultades en la lectura y escritura asociadas a la dislexia. En lo personal, no tengo ninguna experiencia ni profesional ni personal con este tipo de dificultad.” (1)</p> <p>“Sin embargo sé que existe y que forma parte más o menos del 5% a 10% de la población.” (2)</p>
<b>Limitaciones que encuentra el estudiante que presenta este tipo de dificultades</b>	<p>“Opino que alguien que presente este tipo de dificultades va a tener problema con el desempeño de sus competencias de comprensión escrita, que es la lectura, de expresión escrita que sería la capacidad de redactar correctamente. Pienso que esas son las dos competencias en las que este tipo de estudiante en una clase de idiomas puede presentar desventaja, o grandes retos con relación a sus demás compañeros.” (3)</p> <p>“Son limitaciones a nivel de la comprensión escrita y de la expresión escrita. Esas dos competencias, no considero que tenga dificultades por el contrario en las otras dos competencias que serían la expresión oral y la comprensión oral.” (4)</p>
<b>Manera en que el docente las aborda en el salón de clase</b>	“Nunca, en mis más de 27 años de experiencia, he tenido una sola persona con ese tipo de dificultad, por lo que no he tenido la oportunidad de planteármelo o el desafío, verdad, de abordar ese tipo de dificultad.” (5)



	<p>“Las indicaciones que se le dieron y que son las que considero que pueden o podemos realizar en el CALUSAC son: hacer más énfasis en las competencias donde esta persona va a hacer más, va a tener un mejor desempeño que es la expresión oral y la comprensión oral y ponderar muchísimo menos en las otras dos competencias de manera que a la hora de la evaluación esto no venga a afectar su nota.” (6)</p>
<p><b>Maneras en que la formación docente puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes</b></p>	<p>“Creo que un docente que está enterado de primero de que el problema existe, que es capaz de identificar el problema de manera rápida, o sea oportuna, tiene la capacidad, probablemente, sino de mejorar el rendimiento, de enfocar la enseñanza-aprendizaje de una manera distinta.” (7)</p> <p>“Creo que no estaría de más o sería bueno que fuéramos capaces de saber que existen, de que podríamos tener una probabilidad del 5 al 10% de encontrarnos con estudiantes con estas dificultades, que deberíamos ser capaces de identificarlos y de proveer un ambiente positivo y que promueva, como te decía, el desarrollo de las otras capacidades.”(8)</p>
<p><b>Requerimientos de CALUSAC para dar a sus docentes formación necesaria</b></p>	<p>“Pienso que lo primero es estar conscientes de que este es un problema real.” (9)</p> <p>“Podríamos siquiera tener la información de que esto existe, de que lejos de pensar como muchos podrían considerar una enfermedad o un problema, etc. de tipo cognitivo, es una dificultad únicamente en sus capacidades de Lectura y Escritura y no así verbales; que tendríamos que ser capaces entonces de identificarlos y de sentarnos con ellos para decir: comprendo tu situación y vamos a trabajar juntos a manera de sacar lo mejor de ti en tus competencias orales.” (10)</p>
<p><b>Sugerencias para que la institución aborde de manera adecuada estas dificultades</b></p>	<p>“Pienso que la institución podría, dentro de su plan de formación continua y anual, dar conferencias, o sea, o traer conferencistas que saben acerca del tema, que nos hablen de cómo esta dificultad puede entorpecer –si pudiéramos decirlo así- en cierto modo y opacar a un estudiante en su aprendizaje de idiomas.” (11)</p> <p>“Si la prevalencia fuera mayor, entonces pienso que tendríamos que pasar a una formación más profunda en la que ya tendríamos que ver de qué manera.” (12)</p>

**Matriz No. 6**  
**Sujeto DGR06**

<b>Cargo</b>	Docente de idiomas
<b>Género</b>	Masculino
<b>Edad</b>	31 años
<b>Nivel académico</b>	Licenciatura en Medicina Veterinaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala
<b>Tiempo de servicio en CALUSAC</b>	8 años.
<b>Tiempo de laborar como docente de idiomas</b>	8 años.
<b>Indicadores</b>	<b>Respuestas</b>
<b>Opinión sobre DLE</b>	<p>“Bueno, primero que todo son dificultades se deberían detectar desde niños, hay diversas.” (1)</p> <p>“Son dificultades que cuando no se tratan adecuadamente llegan a dificultar el aprendizaje o pueden llegar hasta a bloquear al estudiante con el entusiasmo y las ganas de seguir aprendiendo una lengua, en este caso.” (2)</p>
<b>Limitaciones que encuentra el estudiante que presenta este tipo de dificultades</b>	<p>“Bueno, a nivel escolar el problema es de que muchas veces como usualmente los niños –o bueno, también pueden ser ya adolescentes- llegan a tener una dificultad de que no se sienten adheridos o no se sienten bien respecto al grupo.” (3)</p> <p>“El problema que se puede llegar a tener es de que se quedan retrasados respecto al grupo en el aprendizaje.” (4)</p>
<b>Manera en que el docente las aborda en el salón de clase</b>	<p>“Verdaderamente, yo no he encontrado porque no estoy especializado – digamos en eso- probablemente cuando estudiantes se me han quedado atrás respecto al grupo, nunca me había puesto a pensar de que podrían existir ese tipo de dificultades que estuvieran limitando su aprendizaje.” (5)</p> <p>“Usualmente -que yo tenga entendido, y pienso- se deberían de tratar con especialistas, psicólogos en pedagogía verdaderamente.” (6)</p>

<p><b>Maneras en que la formación docente puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes</b></p>	<p>“Pues primero que todo, deberíamos nosotros, como docentes, ser formados por psicólogos pedagogos para poder reconocer signos -porque verdaderamente no son síntomas, son signos-, porque casi nunca nos van a decir a nosotros los estudiantes: -miren, yo sufro de esto-, por la misma pena o vergüenza o porque vayan a creer que los vamos a tomar de menos.” (7)</p> <p>“Deberíamos de poder detectar o nos deberían enseñar qué signos son los que personas con Déficit de Atención, Dislexia, personas con otras dificultades en lectura y escritura puedan tener para poderlos reconocer y también se nos debería enseñar, además de reconocer, en qué forma deberíamos de tratar nosotros a los estudiantes con esas dificultades.” (8)</p>
<p><b>Requerimientos de CALUSAC para dar a sus docentes formación necesaria</b></p>	<p>“Preparaciones hechas por especialistas en este caso, en este tema. Deberían de ser –pienso yo- psicólogos pedagogos, porque creo que son psicólogos que tienen una especialización en pedagogía que nos enseñen –valga repetir- a detectar esas dificultades y a cómo tratarlas, porque verdaderamente se pueden tratar, se puede enseñar.” (9)</p>
<p><b>Sugerencias para que la institución aborde de manera adecuada estas dificultades</b></p>	<p>“Que se nos prepare. Que se incentive al docente a que se siga preparando en estas cosas de pedagogía. No sólo hay que pensar en dar clases, en transmitir el conocimiento, sino en las formas, los métodos que hay que dar.” (10)</p>

## CAPÍTULO III

### 3. Discusión de Resultados

El presente estudio fue realizado con el objetivo de dar a conocer y sensibilizar a los docentes de francés del Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad San Carlos de Guatemala acerca de la existencia de las DLE en los estudiantes adolescentes que recién comienzan. Estudios previos citados en esta investigación explican las características propias de las DLE y se incluye en esta investigación una batería de instrumentos para detectarlas. Con esto se busca proveer a los docentes de conocimientos necesarios para que puedan reconocer y manejar estas dificultades en el salón de clase al principiar el curso. La presente discusión de resultados se construye a partir de dos ejes, los cuales, en congruencia con las variables y los objetivos del estudio, permiten analizar los resultados encontrados, tanto cuantitativos, por medio de la aplicación de un cuestionario con diferentes secciones y ejercicios para los estudiantes, como cualitativos, a partir de entrevistas llevadas a cabo a los docentes del área de francés.

El primer eje que se consideró en la discusión de resultados es la falta de conocimiento, por parte del docente, con respecto a las DLE. Éste es un factor determinante en la presente investigación y que, por lo tanto, fue objeto de indagación a través de los instrumentos. Este eje engloba dos aspectos importantes íntimamente relacionados con el desconocimiento del docente sobre este tema. El primer aspecto es que las DLE no son percibidas por el docente pues no tiene las herramientas necesarias para identificarlas. El segundo aspecto de este eje se refiere justamente a los indicadores más frecuentes de DLE en el aprendizaje de un idioma extranjero.

El segundo eje tomado en cuenta para la discusión de resultados trata sobre los efectos producidos por las DLE en el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés como idioma extranjero, puesto que la presente investigación va destinada a docentes que enseñan francés en el Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad de San Carlos de Guatemala – CALUSAC-. Se considera que el estudiante debe de ser el centro del proceso educativo, y que es el objetivo y fin último de todo proceso de formación por parte de los docentes.

### **3.1 Falta de conocimiento por parte del docente, con respecto a las dificultades en lectura y escritura.**

A este respecto, Nimo (2009) afirma que en la actualidad el principal objetivo del sistema educativo actual es promover el desarrollo humano. Este propósito lleva compromiso garantizar educación de calidad. Dentro de este marco, el rol del docente como líder, quien juega un papel fundamental en la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo.

Cabe preguntar si el docente tiene a su alcance el material necesario que le permita manejar estas circunstancias en el salón de clase. Para encontrar respuesta a estas interrogantes, el equipo de investigación realizó una serie de entrevistas a docentes de CALUSAC con el fin de sondear sus conocimientos al respecto del tema de las DLE. En la mayoría de los casos se pudo constatar que el docente tiene un conocimiento general pero no específico del tema. Hubo diversidad de opiniones al respecto, desde aquellos que no se han enfrentado con este problema como otros que incluso proponen soluciones según su experiencia. Esto se puede comprobar en respuestas como:

Creo que no tengo mucho conocimiento acerca de esto de manera específica sé que desde una edad temprana los chicos pueden presentar dificultades en el aprendizaje debido precisamente a dificultades en la lectura y escritura asociadas a la dislexia. En lo personal, no tengo ninguna experiencia ni profesional ni personal con este tipo de dificultad, RS05 (01).

En el caso de la recurrencia de este tipo de dificultades en el salón de clase, uno de los entrevistados informó que: “En realidad, he tenido muy pocos casos. Lo que sucede normalmente es que si un estudiante presenta este tipo de dificultades se va quedando en el camino”, PB04 (02). Asimismo, otro de los actores explica que: “Es posible que alguno de mis estudiantes haya presentado o presente estas dificultades, pero pienso que, para haber llegado hasta un nivel superior, significa que ha encontrado maneras de afrontarlas”, PB04 (03).

En cuanto a la forma en que el docente aborda estas situaciones en clase, se pudo recabar información valiosa al respecto. Uno de los actores entrevistados explica qué hace él cuando la producción del estudiante no es la que se espera: “Generalmente, lo hago replanteando la frase que el estudiante hizo mal, de manera que el estudiante se dé cuenta de su error”, PB04 (7). Otro de los docentes entrevistados comunica algunas de sus técnicas, por ejemplo: “Mi clase está basada en preguntas que los guían, la primera cosa es entender un documento”, MK03 (11).

Hoy en día, cada docente maneja estas dificultades de forma empírica en el en el salón de clase. Esto se comprueba en una de las sugerencias proporcionadas por los docentes entrevistados: “Dedicar más tiempo sin exigencia, que el estudiante sienta que el docente se está enfocando en él” DGM02 (9); además, se obtuvo diferentes propuestas tales como: “Desarrollar en los estudiantes estrategias y hábitos que les permitan entender el documento” MK03 (12), y; “En la parte escrita uso un código de corrección y una hoja de relectura”, MK03 (13). Otro docente informa:

Las indicaciones que se le dieron y que son las que considero que pueden o podemos realizar en el CALUSAC son: hacer más énfasis en las competencias donde esta persona va a hacer más, va a tener un mejor desempeño que es la expresión oral y la comprensión oral y ponderar muchísimo menos en las otras dos competencias de manera que a la hora de la evaluación esto no venga a afectar su nota, RS05 (6).

En cuanto a los errores que se repiten y aquellos específicos de la lectura y la escritura los docentes refirieron que “Los errores recurrentes los trabajo con ellos en grupo”, MK03 (14), y “Cuando veo problemas de escritura, les dicto los ejercicios que ya hicieron en clase”, BI04 (5). “En cuanto a la lectura, seleccionamos un texto, lo leen ellos y los demás tienen que poner atención y evaluar si la pronunciación es correcta o no y decir cuántos errores de pronunciación encontraron”, BI04 (7).

Este desconocimiento obra en contra del proceso educativo puesto que mantiene y/o multiplica las limitaciones a las cuales se enfrenta el estudiante afectado por estas dificultades. Por eso se recomienda la integración como parte esencial del proceso de aprendizaje, entendiéndose que ésta se fundamenta en que todo estudiante con alguna dificultad debe tener acceso a la educación donde la enseñanza esté centrada en él y así, tales necesidades, puedan satisfacerse (Klinger y Vadillo, 2000). La inclusión significa educar a un estudiante al máximo en clases regulares. Para lograr este cometido, habrá que crearle un espacio para que se integre a un grupo. La inclusión implica una transformación institucional y curricular para dar cabida a todo estudiante y saber retenerlo.

Ahora bien, esta transformación institucional y curricular sólo es posible si el docente se sensibiliza e informa en qué consisten y cómo las DLE afectan a sus estudiantes.

El gran reto del docente es hacer frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística de los estudiantes con distintas capacidades. Con relación a esto, se considera conveniente aumentar la interacción grupal, enfatizar la enseñanza de las habilidades críticas, incrementar el aprendizaje cooperativo y hacer buen uso de herramientas electrónicas (Bauer & Kroeger, 2004).

La guía pedagógica está dirigida, en primer lugar, a hacer visible al docente la existencia de las DLE en el salón de clase. Es por medio de este conocimiento, ausente en la mayoría de docentes, que se puede dar el primer paso para manejar estas dificultades. Un docente que está informado y consciente de lo que significan las DLE no sólo está mejor capacitado para manejarlas sino que cumplirá de manera más satisfactoria su labor.

### **3.1.1 Dificultades en lectura y escritura son desapercibidas por el docente**

Una de las características principales de las DLE es que se superponen con otro tipo de problemas, por ejemplo, problemas de orden afectivo o conductual. El docente que desconoce la existencia y características de las DLE tiende a ver problemas conductuales, de motivación, y afectivos donde probablemente existe un problema claro de orden pedagógico. No obstante, este porcentaje es significativo según los paradigmas de la educación inclusiva, para la cual no existen mínimos ni máximo, sino busca inclusión de cada estudiante que presente alguna o bien varias dificultades en el aprendizaje. Las estimaciones de la prevalencia de las dificultades en el aprendizaje se sitúan entre el 2 y el 10 % dependiendo de la naturaleza de la evaluación y de las definiciones aplicadas. En Estados Unidos se considera que aproximadamente un 5% de los estudiantes de las escuelas públicas presentan una dificultad en el aprendizaje. La prevalencia de estas dificultades es difícil de establecer porque muchos estudios se llevan a cabo sin la debida separación entre dificultades específicas. La dificultad en la lectura, sola o en combinación con una dificultad en el cálculo o en la expresión escrita, se observa en aproximadamente cuatro de cada cinco casos en dificultades en el aprendizaje. Por otro lado, Hales & Yudofsky (2000) determinan que como grupo, estas dificultades están ampliamente extendidas, englobando del 10 al 15 % de la población en edad escolar. Este dato es elocuente y se corrobora en la presente investigación con la Gráficas No. 10, 11, 12, y 13 del cuestionario realizado a los estudiantes. Por ejemplo, en la Gráfica No. 11, el (12 %) afirmó encontrar dificultad en escribir textos por sí

mismo. Aunque no es determinante, puede indicar de la presencia de DLE a considerar por el docente.

También, en la Gráfica 12 el (19 %) de los estudiantes respondió que siempre o muchas veces experimenta dificultad a la hora de resumir un texto de manera escrita. De igual manera, la Gráfica 10 revela que poco más de una quinta parte de los estudiantes (22 %) encuentra difícil escribir textos sin ayuda. Estos datos encontrados, por sí mismos, no son indicadores indiscutibles de la presencia de DLE, pero representan un indicio al cual el docente debe poner atención. Ahora bien, es necesario que el docente tenga conocimiento de las características de estas dificultades para poder entender la magnitud que representa el hecho de que un estudiante encuentre difícil redactar textos por sí mismo. Ninguno de los docentes entrevistados tenía conocimiento específico sobre estas dificultades, sino de manera muy vaga y general. Uno de los docentes con estudios a nivel de maestría comentó lo siguiente: “Sin embargo, sé que existe y que forma parte más o menos del 5 % a 10 % de la población”, RS05 (2).

Por otro lado, un docente sin formación específica, pero con experiencia con estudiantes sobre este tipo de dificultades mencionó: “Bueno, primero que todo son dificultades que se deberían detectar desde niños, hay diversas”, DGR06 (1).

Esta errónea percepción de las causas del bajo rendimiento académico, como consecuencia de las DLE, conlleva dos aspectos que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero:

- Se acentúa el círculo de baja autoestima y conductas disruptivas en el estudiante.
- El docente aborda la situación como un problema disciplinario y no académico, con lo cual no se brinda una respuesta pedagógica adecuada por lo que, en general, es muy difícil para el estudiante afectado por estas dificultades mejorar sus resultados académicos.

Hay que tomar en cuenta que la dificultad para concentrarse es una característica que acompaña a las DLE, algo que el estudiante no puede controlar voluntariamente y debe tenerse en cuenta para contribuir efectivamente a una solución y no aumentar las consecuencias negativas.



Este punto es fundamental y es justamente el origen de la motivación del equipo de investigadores de proveer al docente de herramientas que le permitan reconocer y manejar pedagógicamente estas dificultades. La pedagogía de la diversidad se relaciona con el conocimiento entre los estudiantes y entre los docentes para establecer y utilizar diferentes vías, métodos, procedimientos y medios en función de una educación en condiciones y contextos difícilmente igualables (Bell, 2002, Franco 2000). Educar en la diversidad implica un compromiso ético, donde exista igualdad, justicia y se respete la dignidad humana a fin de favorecer el aprendizaje de todos. Para lograrlo se necesita conocer las características de los estudiantes y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado.

### **3.1.2 Indicadores más frecuentes de posibles dificultades en lectura y escritura en el aprendizaje de un idioma extranjero**

El cuestionario realizado por parte del equipo de investigación revela datos interesantes sobre los hábitos y gustos de los estudiantes. Por ejemplo, en la Gráfica 9, contrariamente a lo que el docente podría pensar, la mayoría de estudiantes, es decir el (85 %), manifestó que no le aburren las reglas ortográficas. Este dato es elocuente y muy útil puesto que permite una mejor planificación del curso por parte del docente. En cuanto a las DLE, el cuestionario proporcionó información importante para la discusión, como se puede consultar en el Capítulo II: Presentación de Resultados. Por otro lado, existen criterios de detección para que el docente pueda reconocer posibles DLE en el aula sin necesidad de hacer pasar a los estudiantes pruebas psicológicas o pedagógicas específicas, sino el cuestionario sugerido en esta investigación, instrumento útil para alertar y orientar al docente.

- Tendencia a la escritura descuidada, desordenada, en ocasiones incomprensible.
- Tendencia a confundir las instrucciones.
- Dificultad en la percepción del lenguaje.
- Inconsistencias gramaticales y errores ortográficos, a veces permanencia de las omisiones, alteraciones y adiciones.
- Dificultad para planificar y para redactar relatos y composiciones escritas en general.
- Aversión a la lectura y la escritura.

- Baja comprensión lectora.

Con respecto a la tendencia a la escritura descuidada, desordenada o, en ocasiones, incomprensible, en la Gráfica No. 14 un (40 %) tenía letra de carta que iba de medianamente comprensible a incomprensible. Esto constituye una llamada de atención para el docente puesto que, la letra ilegible, es el primer indicio de posibles dificultades en el proceso de lectura y escritura. Una vez que el docente detecta este tipo de problema, puede enfocar su atención en el estudiante y descubrir una serie de posibles problemas derivados.

En la tendencia a confundir instrucciones y la percepción del lenguaje, en la Gráfica No. 15 un (10 %) de los estudiantes tuvo respuestas incorrectas. Es un resultado relevante que ilustra una posible presencia de dificultad en la lectura. El docente debe estar alerta para saber distinguir los casos aquellos en los cuales las instrucciones son complejas de aquellos en los cuales la consigna es sencilla y sin embargo existe una pobre comprensión por parte del estudiante. El docente debe tener la capacidad para percibir la complejidad natural que supone comprender instrucciones en un idioma extranjero y no confundirla con una dificultad general del estudiante para seguirlas. Al respecto, uno de los docentes entrevistados comentó lo siguiente: “Retraso en el proceso de aprendizaje, este estudiante no va a ir al mismo ritmo que los demás estudiantes y por lo tanto va a tener un menor rendimiento”, DGM02(4).

Mientras que otro docente opinó:

Cuando se hace un trabajo escrito en clase es importante que los demás estudiantes puedan escuchar esa producción del primer estudiante y criticarla de manera positiva. Ese trabajo, después de una primera redacción, lo lee en la clase, y ésta hace sus aportes. Esta primera reacción le permite enriquecer su producción escrita. Pero tiene otra ventaja: el estudiante, dado que ya se concentró en qué decir y que, finalmente, está recopiando este qué decir, se enfoca más en cómo lo dice, MK03 (15).

Este porcentaje de estudiantes carece de estas técnicas, pero es necesario saber diferenciar cuando esto se debe a DLE de aquellos casos en los cuales puede atribuirse a deficiencias en su formación académica. El cuestionario proporcionado en esta investigación es una buena herramienta que sirve para llamar la atención del docente hacia estos estudiantes.

En cuanto a las inconsistencias gramaticales, errores ortográficos, alteraciones y adiciones, en la Gráfica No. 16, un (4 %) de estudiantes tuvo respuestas incorrectas a la hora de reordenar oraciones, hubo casos en los cuales los estudiantes omitían o agregaban palabras, o estructuraban inadecuadamente las oraciones. Estos son signos de posibles dificultades en la lectura.

Con referencia a la planificación y redacción de relatos y composiciones escritas en general, en las Gráficas No. 11 y 12, un (16 %) experimenta dificultades en el manejo de textos, ya sea al redactarlos o al resumirlos. Este dato es relevante puesto que significa un apuntador en la dirección de dificultades en escritura que el docente debe tener en cuenta.

En cuanto a la baja comprensión lectora, en la Gráfica No. 17, los resultados demuestran una gran variabilidad en los resultados, existen dificultades en la comprensión lectora, incluso cuando se provee al estudiante de un contexto y pistas para completar las palabras faltantes. Esta información constata los resultados obtenidos en la Gráfica No. 4, donde un (33 %) de los estudiantes afirmó que pocas veces son capaces de comprender la lectura a pesar de tener un contexto.

En relación con la aversión a la lectura y la escritura, un (20 %) no gustan de leer, según muestra la Gráfica No. 6. Asimismo, en las Gráficas No. 1 y 2, es notorio que existe un porcentaje considerable de estudiantes que gustan de la lectura siempre y cuando los textos sean cortos. Contrario a lo que la mayoría de docentes pensarían, es necesario distinguir cuando esto se debe a la falta de interés o motivación, o bien falta de hábito de lectura, de aquellos casos en los que el texto presenta complejidades que excedan las capacidades del estudiante.

Estos indicadores -por separado- pueden no tener una significación en relación a las DLE, pero en su conjunto proveen información valiosa y relevante al docente sobre situaciones que son difíciles de detectar si el docente no está sensibilizado al respecto.

Afrontar la diversidad en el salón de los estudiantes con distintas capacidades constituye el gran desafío del docente (Bauer & Kroeger, 2004). La perspectiva del docente y su sistema de valores acerca de la enseñanza y el aprendizaje tienen un rol importante dentro de este contexto.

### **3.2 Efectos producidos por las dificultades en lectura y escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero**

Los efectos de las DLE son numerosos y tienen que ver tanto en el aspecto académico como en el aspecto social. La gravedad del problema puede ir desde errores en el deletreo, hasta errores en la sintaxis, estructuración o puntuación de las frases, o en la organización de párrafos (Gregg, 1992, citado por García, 1998).

Adicionalmente, numerosos estudios proveen evidencia de que los compañeros, docentes y padres tienen actitudes negativas hacia los estudiantes afectados con DLE y tienden a rechazarlos (Gresham, Elliot, & Margalit, 1989). Por otro lado estos estudiantes son calificados como menos populares que compañeros sin estas dificultades, y fueron más rechazados o ignorados (Pearl, Donahue, & Bryan, 1986).

Las DLE dificultan el proceso de aprendizaje para el estudiante pero también representan un desafío para el docente. Al respecto, uno de los entrevistados opinó lo siguiente: “Retraso en el proceso de aprendizaje, este estudiante no va a ir al mismo ritmo que los demás estudiantes y por lo tanto va a tener un menor rendimiento”, DGM02 (4). Asimismo, expresó lo siguiente: “Con este tipo de estudiante será más difícil alcanzar los objetivos trazados al inicio del curso”, DGMO2 (5). Además, comentó que: “La capacidad de comprensión y expresión escrita se verá afectada. Este tipo de estudiante tendrá más dificultades tanto para poder escribir como para poder expresar los ejercicios que se le pidan”, DGM02 (6). Y culminó diciendo: “Me he dado cuenta que para aquellos estudiantes que presentan estos problemas es una limitante y eventualmente conlleva a que se retire del curso” DGM02 (7).

De igual manera, otro docente respondió lo siguiente:

Opino que alguien que presente este tipo de dificultades va a tener problema con el desempeño de sus competencias de comprensión escrita, que es la lectura, de expresión escrita que sería la capacidad de redactar correctamente. Pienso que esas son las dos competencias en las que este tipo de estudiante en una clase de idiomas puede presentar desventaja, o grandes retos con relación a sus demás compañeros. RS05 (3)

Un tercer entrevistado confirmó el impacto social que las dificultades en el aprendizaje se sienten excluidos al referir:

Bueno, a nivel escolar el problema es de que muchas veces como es usualmente con los niños –o bueno, también pueden ser ya adolescentes- llegan a tener una dificultad de que no se sienten adheridos o no se sienten bien respecto al grupo” DGR06 (3).

“El problema que se puede llegar a tener es de que se quedan retrasados respecto al grupo en el aprendizaje” DGR06 (4).

Estas dificultades obstaculizan de manera significativa los resultados esperados en los estudios y en actividades de la vida cotidiana. En caso de déficit sensorial, sobrepasan los indicadores normalmente asociadas a él. En los estudiantes con dificultades en la lectura, también denominada dislexia, la lectura oral presenta: distorsiones, sustituciones u omisiones. La lectura oral y la silenciosa se distinguen por la lentitud y errores en la comprensión. En el caso de las dificultades en la escritura, la gravedad del problema puede ir desde errores en el deletreo, hasta errores en la sintaxis, estructuración o puntuación de las frases, o en la organización de párrafos (Gregg, 1992).

Si bien hay diferentes niveles de DLE y lo más adecuado es un manejo multidisciplinario de ellas (que incluya terapeutas y pedagogos), el docente puede ser un agente positivo de cambio y lograr una mejoría significativa en sus estudiantes con DLE utilizando los recursos que puede encontrar en la guía pedagógica, en donde se provee de técnicas de aplicación sencilla y eficaz para incrementar tanto el rendimiento de sus estudiantes como minimizar todos aquellos aspectos emocionales relacionados con estas dificultades. La guía pedagógica es un manual accesible y de fácil aplicación que el docente puede llevar consigo todo el tiempo y que le brinda una diversidad de herramientas para una gran variedad de situaciones.

### **3.2.1 El estudiante debe ser el centro del proceso educativo.**

El docente debe estar consciente de la interrelación que existe entre la lectura y la escritura dentro del proceso de aprendizaje. Estudios realizados han identificado los procesos cognitivos y componentes estructurales existentes detrás de la lectura y la escritura (Lopes ,1991). A partir de estos procesos se propone que la práctica de una habilidad puede conducir a significativos progresos en otra, en el supuesto que exista una interacción metodológica planificada (Eisterhold, 1990).

Como se ha mencionado, es esencial que el docente conozca a sus estudiantes de una manera más profunda. Con tal finalidad el equipo investigador aplicó un cuestionario a los estudiantes para conocer sus capacidades en la lectura y la escritura, y así descubrir cuáles son sus hábitos, estar al tanto de sus preferencias, y obtener indicadores de posibles DLE.

La guía pedagógica tiene entre sus objetivos principales la inclusión e integración de los estudiantes. La labor del docente y el proceso de aprendizaje no deben reducirse exclusivamente a pasar información sino que debe ser visto como un proceso holístico que incluya el crecimiento personal del estudiante, convirtiendo el aula en un modelo satisfactorio de inclusión que, a su vez, se vea reflejado en un proceso adecuado de integración social. Para que el docente sea un agente positivo de cambio en su círculo y comunidad es necesario que esté consciente que los estudiantes son seres humanos integrales y que su crecimiento como persona está íntimamente ligado tanto al proceso de aprendizaje como al éxito de la labor educativa.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. Propuesta**

#### **Guía pedagógica para el manejo de las dificultades en lectura y escritura en la enseñanza de francés en el curso uno de adolescentes en el CALUSAC**

##### **4.1 Introducción**

El aprendizaje de francés como idioma extranjero requiere que el estudiante cuente con ciertas competencias básicas necesarias para su correcta adquisición. En muchas ocasiones, los estudiantes presentan dificultades que no les permiten realizar dicha tarea. Dichas dificultades obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, aunado a esto, al no ser obvias ni fáciles de detectar por el docente o el mismo estudiante se tiende a ignorarlas, no prestarles la atención necesaria o a culpar al estudiante que las padece.

Dentro de este marco resulta de gran importancia proveer al docente de herramientas que le permitan afrontar de manera pedagógica esta problemática, para que pueda mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero a través de prácticas docentes más efectivas. Es con este propósito que se ha diseñado una propuesta que busca poner a la disposición del CALUSAC y de sus docentes dichas herramientas, las cuales son necesarias para su detección, reconocimiento y manejo.

##### **4.2 Justificación de la propuesta**

Los resultados obtenidos en la presente investigación arrojan a la luz la necesidad de proveer de recursos a los docentes de idioma francés del curso uno de adolescentes, los cuales les permitan el manejo eficaz de las DLE, en virtud de que los docentes acusan desconocimiento de dicha temática y sugieren a la vez profundizar en la misma en las jornadas de capacitación que programa el CALUSAC anualmente. Según los docentes entrevistados es importante conocer a priori la existencia de dichas dificultades. Asimismo, sugieren y solicitan una capacitación apropiada para así poder enfrentarlas de manera adecuada.

La inclusión es educar a un estudiante al máximo en clases regulares. Para ello, es preciso crearle un espacio a fin de que se integre a un grupo. En este sentido, la guía pedagógica es un recurso para detectar indicadores de la presencia de DLE en el estudiante y así mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje (Klinger y Vadillo, 2004).

## **4.3 Objetivos**

### **4.3.1 Objetivo general**

Contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés en el curso uno de adolescentes en el CALUSAC a través de la participación activa de los docentes, responsables directos de este proceso, quienes como líderes son capaces de hacer los cambios de fondo necesarios en su entorno al educar, sin distinciones, a todo tipo de estudiante.

### **4.3.2 Objetivos específicos**

- Proveer a los docentes del CALUSAC de una guía pedagógica que les permita documentarse de forma amplia, precisa y concisa respecto a las dificultades específicas en lectura y escritura.
- Promover que el docente de francés del curso uno de adolescentes, ante el conocimiento de la existencia de las DLE en los estudiantes y su repercusión a nivel social, sea capaz de educar en la diversidad y ejercer una práctica docente inclusiva, integradora e integral.
- Involucrar al docente como agente de cambio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de francés como idioma extranjero en el curso uno de adolescentes, al hacerlo partícipe en la detección y el manejo de las DLE.

Para ello se presenta una propuesta al Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad de San Carlos de Guatemala –CALUSAC-, que consta de una guía pedagógica, accesible y de fácil aplicación destinada a los docentes, la cual contiene información general, básica y práctica sobre cuáles son las principales DLE específicas, cómo detectarlas y de qué manera abordarlas.



**Propuesta de capacitación sobre las dificultades en lectura y escritura**

<b>Objetivo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Metodología</b>	<b>Responsable</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>
Socializar la guía pedagógica ante las autoridades y docentes del Proyecto Académico de Desarrollo Profesional-PADP-.	Mesa de discusión para validar el contenido general de la guía pedagógica con las autoridades de CALUSAC y el coordinador de la sección de francés.	Gestionar los permisos necesarios, ante las autoridades respectivas. Reunión entre la coordinadora académica y el coordinador de la sección de francés.	La Coordinación General del CALUSAC.  Docentes del PADP.	El tiempo necesario para discutir a fondo la pertinencia de la implementación de la totalidad de la guía pedagógica por parte de los docentes. (4-8 horas). Primera semana del programa de capacitación continua.	CD's con la guía, la versión digital de la misma, un proyector, marcadores y pizarrón.
Informar a los docentes sobre las DLE.	Conferencia de sensibilización sobre las DLE a cargo de un especialista en el tema. DLE: cuáles son, cómo se manifiestan, su conexión con el aprendizaje de francés como idioma extranjero, su impacto social.	Taller de capacitación sobre el manejo de la guía pedagógica.	Psicopedagogo invitado por las autoridades de CALUSAC.  El taller será organizado por la Coordinación General del CALUSAC.	En el programa de capacitación continua del CALUSAC.  Segunda semana del programa de capacitación continua que tiene lugar a principios de año.	Laptop, proyector, micrófono, bocinas, extensión, memoria USB y CDs con el contenido de la guía para los docentes.
Formación a los docentes de francés	Talleres de capacitación:	Convocar a los docentes de la	Psicopedagogo invitado por las	En el programa de capacitación continua	Marcadores, borrador, pizarrón,

sobre la detección y el manejo de las DLE.	Organizar dos talleres anuales para capacitar a los docentes, uno sobre manejo de las dificultades en la lectura y otro sobre dificultades en la escritura.	sección de francés para recibir los talleres de capacitación. Realizar los ejercicios que el docente deberá poner en práctica en el aula.	autoridades de CALUSAC.  El taller será organizado por la Coordinación General del CALUSAC.	del CALUSAC.  Durante el sábado destinado a exámenes de ubicación y formación al final de cada bimestre.	hojas con textos hacer ejercicios (lectura y comprensión).
Formar a los docentes de francés sobre cómo educar en la diversidad, integración o inclusión.	Simposio sobre la educación inclusiva.	Mesas de discusión, actividades lúdicas para que cada grupo ejemplifique diferentes situaciones en el aula.	Psicopedagogo invitado por las autoridades de CALUSAC.  El taller será organizado por la Coordinación General del CALUSAC.	En el programa de capacitación continua del CALUSAC.  Durante el sábado destinado a formación que se asigna al final de cada bimestre.	Marcadores, borrador, pizarrón, hojas de papel en blanco y bolígrafos.
Divulgar las técnicas de la guía pedagógica con los docentes de la sección de francés del CALUSAC.	Taller de socialización sobre las DLE, teniendo como base principal la guía pedagógica. Taller dirigido al docente, para dar a conocer la guía pedagógica.	Simposio y mesas de discusión.	Autoridades del CALUSAC, a través de profesionales en el tema.	En el programa de capacitación continua del CALUSAC.	Proyector, micrófono, bocinas, laptop, extensión, fotocopias de la Guía Pedagógica para cada docente.

## **PRESUPUESTO**

### **Recursos humanos**

Facilitadores por ocho eventos de dos horas (durante la semana y sábado) Q 2,400.00

Apoyo logístico (personal administrativo de CALUSAC) Q 0.00

### **Recursos administrativos**

Refrigerio para 8 eventos Q 1,440.00

Recursos materiales (11 guías pedagógicas y 11 CD's) Q 335.00

**TOTAL DE PRESUPUESTO Q 4,175.00**

Se sugiere que el monto de este presupuesto sea incluido en el presupuesto como parte del Programa de Capacitación Continua de CALUSAC, o bien sea financiado por la Asociación Guatemalteca de Profesores de Francés – AGPROFLE ONG-.



Guía Pedagógica para el  
manejo de las dificultades en  
lectura y escritura en  
la enseñanza de francés en  
el curso I de adolescentes en  
el CALUSAC

## Preámbulo

### Conexión de la lectura y la escritura con la enseñanza de idiomas extranjeros

Durante mucho tiempo, en la enseñanza de idiomas extranjeros, la lectura y la escritura se han trabajado como dos entidades separadas que no se complementan la una a la otra. No obstante, una cantidad significativa de nuevos estudios sugiere que el aprendizaje de la escritura va en paralelo al aprendizaje de la lectura, de tal manera que entre más lea un estudiante de un idioma extranjero más crecerá su capacidad de escribir correctamente en ese idioma.

Tradicionalmente, se ha considerado a la lectura como un auxiliar cuando el docente desea explicar los patrones gramaticales y, por lo tanto, se le ha relegado a un estatus de destreza pasiva y su uso en clase es poco significativo para la adquisición de competencias en el idioma extranjero. Es hasta la aparición del enfoque comunicativo que la lectura cobra valor por su interrelación con la escritura (Navarro, 2005).

A través de la lectura, el estudiante hace una recopilación de datos que luego aplicará a sus propios escritos para analizarlos, limarlos, y comprobar que éstos cumplan con los requisitos que requiera la estrategia de lectura según el objetivo que se persiga: narración, persuasión, argumentación, etc. Asimismo se considera que en la medida en que el estudiante entre en contacto con diversos tipos de material de lectura del idioma extranjero, irá adquiriendo una mayor consciencia del formato que debe tener la información en un texto, y en qué manera debe discurrir el orden de la información. Por ejemplo, los estudiantes que leen frecuentemente aprenden a evaluar cómo está conectada una idea con otra a través de un vocabulario específico y pueden evaluar, con mayor facilidad, las relaciones que unen el significado de las oraciones, todo lo contrario ocurre con aquellos estudiantes que tienen poco contacto con la lectura (Navarro, 2005).

De la misma manera, la habilidad de lectura comprensiva promueve un mejor aprovechamiento en la clase de idioma extranjero puesto que los estudiantes pueden leer, comentar, criticar y argumentar sobre el trabajo escrito de sus compañeros, con la finalidad de complementarlo, pulirlo, o refinarlo. La lectura también es un auxiliar importante en aspectos que son útiles para la competencia escrita, tal es el caso de un mejoramiento progresivo en la ortografía, vocabulario, estructura y organización de las ideas y, sobre todo, aprender y desarrollar la competencia necesaria para que el texto que elabora sea del entendimiento del lector.

Al docente:

Todo docente ha tenido más de alguna vez que lidiar con estudiantes cuyo rendimiento académico es inferior a lo que se podría esperar de ellos, dado su inteligencia, escolaridad y nivel social. Uno de los principales errores que comete el docente es atribuir estos resultados a la pereza, la desmotivación y la falta de interés por parte del estudiante. Sin embargo, no siempre sucede así: existen ciertas dificultades en el proceso de aprendizaje que repercuten en su desempeño, de las cuales el estudiante no es directamente responsable.

Dentro de estas dificultades en el aprendizaje resaltan las relativas a la lectura y la escritura. Es importante que el docente cuente con el conocimiento de técnicas pedagógicas para manejar las DLE y una batería de ejercicios didácticos para el curso uno de idioma francés que se imparte a adolescentes.

# Índice

	Página
Estrategias de inclusión e integración	89
Estrategias para educar en la diversidad	91
Legibilidad de los documentos	93
Lectura	95
Comprensión	97
Toma de notas y copia en el pizarrón	99
Lentitud	100
Instrucciones	101
Gestión del tiempo	102
Reglas	103
Escritura y grafismo	104
Atención, concentración y fatiga	105
Confianza en sí mismo	106
Placer	107
Ortografía	108
Redacción	110
Técnicas específicas	111
Evaluaciones y puntuación	112
Fichas pedagógicas	114
Referencias	135

## Estrategias de inclusión e integración

Es preciso estimular procesos más lentos en el aula, dar significación a los contenidos relacionándolos con la vida diaria y asociándolos con algo concreto. Es idóneo que cada estudiante pueda avanzar a su propio ritmo, no se trata de que se quede en el mismo nivel, sino de que progrese. Lo más importante es considerar que no se puede dar a todos lo mismo.

Sugerencias:

- Iniciar la sesión de clase con una actividad rompehielos introductoria de la agenda del día para distender la tensión del grupo, promover la cohesión y predisponer de forma favorable el ánimo de los estudiantes.
- Promover discusiones en grupos pequeños con tiempo para responder.
- Dar tiempo para analizar respuestas.

La adaptación del salón de clases incluye:

- Tener oportunidades para aclarar mensajes y revisar la estructura del lenguaje.
- Permitir una variedad más grande de formas lingüísticas.
- Permitir una revisión de vocabulario útil.
- Ubicar al estudiante cerca del docente.
- Adaptar los materiales.
- Utilizar la computadora.
- Ajustar la velocidad del habla y la calidad de las explicaciones.
- Preguntar y retroalimentar.
- Otorgar al estudiante más tiempo para contestar.
- Brindar pistas al preguntar – dirigir o redirigir una parte del mensaje con la respuesta.
- Proporcionar información adicional y el lenguaje descriptivo para estimular la memoria y recordar sin dificultad una palabra o un concepto difícil.



Utilizar material concreto para ilustrar nuevos conceptos.

Permitir que el estudiante practique sus presentaciones con otros en grupos pequeños.

Adaptar las evaluaciones.

En lo que a estudiantes específicamente con dificultades en el aprendizaje se refiere, es recomendable lo siguiente:

Enseñar en un entorno libre de distracciones.

Ubicar los pupitres lejos de puertas abiertas y ventanas.

Tener una rutina muy estructurada.

Adaptar el material a los estudiantes de distintos niveles.

Enseñar estrategias para estudiar. Adaptar la instrucción.

Enseñar a los estudiantes cómo aprender a partir de estrategias metacognitivas y modelos de aprendizaje efectivo.

## Estrategias para educar en la diversidad

Educar en y para la diversidad es un proceso donde todos los implicados en la comunidad educativa (docentes, padres, estudiantes, autoridades,...) deben estar comprometidos en tomar en cuenta las cuestiones sociales y la idiosincrasia del grupo-clase; además, la vivencia personal de aquellos estudiantes en desventaja dentro del grupo y sus circunstancias y características (Gimeno, 1999).

Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos.

Definir los distintos modos de trabajar y de aprender a través de las tareas académicas.

Hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural.

Disponer de una gran riqueza de materiales en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En general, el libro de texto va dirigido a estudiantes promedio.

Soluciones de acuerdo a su realidad:

Existen ciertas soluciones aplicables en el salón de clase (Ainscow, 1995), las cuales se detallan continuación:

Iniciar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase. Diseñar currículos paralelos dentro del aula, es decir, en lugar de individualizar las lecciones, personalizar la enseñanza.

Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Si un estudiante fracasa, el docente debe dar inicio a procesos de reflexión-acción a fin de revisar su práctica educativa y crear otras situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Analizar los procesos que conducen a la exclusión, tanto fuera como dentro del aula: al sacar a los estudiantes les disminuye la autoestima y el autoconcepto; al aminorar sus momentos de participación en las tareas que se llevan a cabo con sus compañeros les impide tener interacción con ellos, lo cual a la vez facilita la exclusión.

Utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje. La forma cómo se usen los recursos disponibles en la institución está íntimamente relacionado con la eficacia y la comprensión en la enseñanza, sobre todo respecto a recursos humanos. El realizar actividades grupales y cooperativas incrementa la participación de los estudiantes y mejora sus resultados académicos, sociales y psicológicos.

Desarrollar un lenguaje común para la práctica. Llevar a cabo actividades grupales y de colaboración con el objeto de desarrollar un lenguaje común y que los docentes puedan compartir sus experiencias.

Crear condiciones de apoyo que posibiliten la innovación. La cultura organizacional y el sistema de la institución a fin de propiciar un cambio debe crear condiciones tales como: el liderazgo eficaz, la implicación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, el compromiso, el establecimiento de tiempos y espacios, y el desarrollo de prácticas que afecten el desarrollo profesional del docente.

## Legibilidad de los documentos

Cuidar la composición del documento en el cual el estudiante debe trabajar: la organización debe ser clara y atractiva.

Dar preferencia a los documentos escritos en computadora, no a los manuscritos.

Determinar con el estudiante una política de fuentes de letra legible, sobre todo aquellas que carezcan de serifa (remate o adorno que llevan varios tipos de letras). La serifa tiende a confundir al estudiante con DLE.

Imagen No. 2: Caracteres tipográficos con y sin serifa.



Fuente: elaboración propia.

Se recomienda el uso de la fuente VERDANA

Utilizar caracteres grandes (tamaño mínimo 12)

Aumentar el espacio entre líneas (interlineado 1.5 o 2)

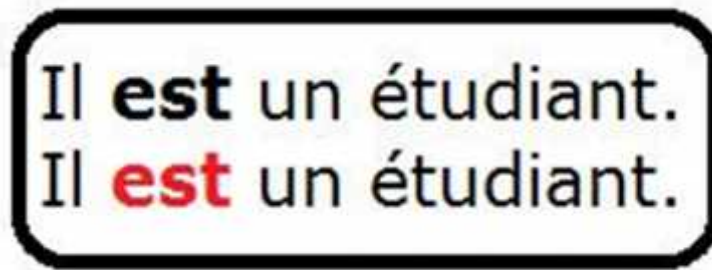
Subrayar las líneas de forma intercalada si el estudiante tiene dificultades para ubicarse.

Acompañar los textos y el vocabulario de ilustraciones.

Espaciar la información distribuyéndola en toda la página, pero no sobrecargar la hoja y la cantidad de texto en la misma, puesto que el estudiante leerá todo y sus

dificultades en lectura le impedirán hacer la selección entre lo esencial y lo accesorio.

Utilizar color para subrayar las palabras importantes o ponerlas en negrillas.



# Lectura

No obligar al estudiante a leer en voz alta, salvo si él lo pide.

Preparar al estudiante para la lectura, presentándole las palabras nuevas que va a encontrar.

Reducir la carga de la decodificación durante la lectura de un texto al efectuarla de forma alternada: cada estudiante tendrá su turno. Es importante respetar el ritmo de cada uno.

Sugerir el seguimiento de la línea con ayuda de un dedo o una regla para que no se salte las palabras o las líneas.

Numerar las líneas es otra posibilidad. Esto ayuda al estudiante a no saltárselas. También puede tachar los números después de haber leído cada línea.

Alternar el color de las sílabas (en rojo y azul) puede ayudar a algunos estudiantes en su lectura. Las letras mudas pueden dejarse en color gris y las palabras funcionales en negro.

Ejemplo:

Réné et Léa ramassent des champignons.

Decir en voz alta las instrucciones y los enunciados. Leerlos y hacerlos leer por otro estudiante.

Cuando el estudiante desea leer en voz alta, si lo hace muy rápido, hacer que lea más despacio. Una lectura muy rápida limita el acceso al sentido y conlleva el aumento de errores.

Ayudar a leer las palabras y los pasajes difíciles.

Aceptar que el estudiante murmure el texto a medida que lee.

Proponer audiolibros y material multimedia para la práctica en casa del contenido del curso (por ejemplo: [www.audiolivres.net](http://www.audiolivres.net)). Proporcionar poco a poco un resumen de cada capítulo.

# Comprensión

La comprensión puede verse obstaculizada por:

- la lentitud de la decodificación
- eventuales saltos de líneas o de palabras, confusiones de sonidos o de palabras
- la presencia de una palabra desconocida o que no tiene sentido para el estudiante en un contexto nuevo
- oraciones vagas, ambiguas y complejas

Expresar de forma oral las instrucciones o los enunciados, leerlos o hacer que los lea otro estudiante. Ayudarles en su comprensión trabajando la percepción de palabras esenciales y llamando su atención respecto a su importancia.

Ejemplo de instrucción:

Souligne les éléments qui ne sont pas bleus.

No olvidar la lectura del título, que incluso antes del texto, informa sobre el tema que será abordado: "¿Qué entiendes del título? ¿De qué crees que se va a tratar?". Ese cuestionamiento permite una preparación a la lectura y a su comprensión.

Posterior a la lectura de un texto, hablar con el estudiante de lo que ha leído y de lo que ha o no ha comprendido.

Exhortarlo a:

- reformular con sus propias palabras, gestos o esquemas
- determinar la idea principal del texto
- interrogarse qué ha comprendido ¿es eso posible? ¿es un error?
- ayudarlo a identificar lo que eventualmente no comprendió y qué pasaje le causa problema en el texto



Señalar los elementos y detalles importantes. Extraer las palabras claves y al final recapitular con él los personajes principales y los puntos claves del texto.

- Ayudarlo a jerarquizar aquella información que es importante para captar el sentido del texto.

Aclarar todo lo que podría no ser comprendido: vocabulario o conceptos nuevos, abstractos, estructuras complejas de la oración. Sería útil acompañarlos de soportes visuales para auxiliar al estudiante a encontrar el sentido.

Ayudar al estudiante a determinar si se trata de un texto ficticio, documental, autobiográfico, narrativo, argumentativo, informático... Eso podría ayudarlo en su reflexión y búsqueda del sentido.

Practicar la lectura alternada dando turnos a otros estudiantes. Esto puede ser útil para que el estudiante se concentre más en el sentido de lo leído.

En un ejercicio donde se trata de responder preguntas sobre un texto, exhortarlo a que comience por leer las preguntas para saber lo que se busca. Eventualmente, puede utilizar un sistema de código de colores para cada pregunta donde subrayará la respuesta del mismo color que en el texto.

Si su comprensión escrita es muy deficiente, no darle de inmediato el texto escrito. Leerlo en voz alta para favorecer la comprensión; luego darle el texto escrito como soporte.

## Toma de notas y copia del pizarrón

Evitar que el estudiante tome notas cuando el docente da explicaciones (no puede manejar ambas tareas de forma simultánea).

Evitar, tanto como sea posible, que copie en su cuaderno. Es un ejercicio difícil para el estudiante con DLE. Muy a menudo pierde por dónde va, vuelve atrás, a veces escribe dos veces la misma cosa. Al momento que él regresa a su cuaderno, ha olvidado lo que debe escribir (dificultades de memoria de trabajo).

Darle como apoyo un documento donde encuentre la lección que los otros estudiantes copian. El documento puede contener oraciones a completar para alentar al estudiante a seguir la lección y llenar los espacios con las palabras que faltan (velar por que la escritura no sea muy compleja para el estudiante).

Fotocopiar la lección de un compañero.

En el caso de que haya información que definitivamente deba copiarse en el pizarrón: es aconsejable cambiar el color de las líneas en el pizarrón.

Ayudarlo a organizar la información desde que la recibe:

Utilizar títulos o subtítulos para estructurar la toma de notas

Utilizar colores para los temas diferentes

La memorización es más fácil si el contenido está bien organizado con una introducción, cada parte con un título, y una conclusión.

Si el estudiante necesita reforzar los temas, no deberá volver a copiar la lección.

## Lentitud

Conceder más tiempo al estudiante, pero no apropiarse de su tiempo de recreo. Para evitar una exclusión de estudiantes el docente debe anunciar un tiempo determinado para realizar el examen o ejercicio, sabiendo que dejará unos minutos extras del tiempo anunciado para los estudiantes con DLE.

Disminuir la duración del ejercicio, del texto, del dictado, el número de respuestas a redactar (dar preferencia a las pruebas de selección múltiple).

Aceptar que haga menos que los demás, más vale exigir un mínimo bien hecho que la totalidad mal hecha.

Evitar presionarlo ya que puede generarle angustia y mucho estrés.

Ser paciente, con frecuencia este tipo de estudiante necesita más tiempo para conocer, aplicar y utilizar las reglas, las ideas o la información nueva.

Debido a estas dificultades en lectura, es necesario conceder más tiempo al estudiante para leer un texto, o ayudarlo mediante la lectura alternando con sus compañeros.

# Instrucciones

Insistir sobre la necesidad de leer juntos las instrucciones o el enunciado y no recurrir a estrategias arriesgadas (búsqueda de sentido a través de la generalización a partir de elementos parciales).

Es posible utilizar una lista de pictogramas definidos por el docente con el estudiante para ilustrar las instrucciones con la finalidad de comprenderlas mejor.

Aligerar las instrucciones escritas.

Asegurarse de la comprensión de las instrucciones pidiéndole que reformule lo que comprendió de las mismas.

Volver a leer el enunciado con él.

Aclarar el objetivo a alcanzar en el ejercicio con el propósito de que comprenda lo que se espera de él.

En el ejercicio o en la evaluación, exhortar al estudiante a repetir las instrucciones mentalmente y con sus propias palabras, para comprenderlas bien y no olvidarlas.

## Gestión del tiempo

Insistir sobre la secuencia de los acontecimientos en una historia que acaba de leerse. Con frecuencia estos estudiantes tienen dificultades para retener los hechos en el orden correcto (por ejemplo, con la ayuda de un esquema cronológico).

Enseñarle a notar los indicadores del tiempo verbal (subrayarlos).

Hacer énfasis en las diferencias, matices y particularidades en la conjugación de los verbos para que, eventualmente, en cursos superiores el estudiante distinga el presente, el pasado, el futuro y luego pueda trabajar las conjugaciones más difíciles (confusión en é-er-ait-ez). Para los ejercicios, proponer oraciones en las cuales siempre asocie una palabra o un grupo de palabras que le permitan el reconocimiento de la relación de tiempo (mañana, ayer, hoy...).

Hacer una agenda clara para ayudar al estudiante en la gestión del tiempo según el número de ejercicios y precisar la sucesión de las tareas a llevarse a cabo. Establecer prioridades en los deberes o tareas a realizar (en la semana, en la siguiente hora...).

Animar al estudiante a calcular el tiempo necesario para ejecutar un ejercicio, lo que le permitirá organizarse. Luego el estudiante debe cronometrarse a sí mismo en su casa durante la ejecución de una tarea y comparar con el tiempo calculado. Esto puede servir a ciertos estudiantes para que puedan visualizar el tiempo que pasa y el tiempo que les falta.

# Reglas

Estos estudiantes tienen dificultades para aceptar la ortografía cuyo dominio depende, en particular, de la automatización de las dos vías de lectura/escritura, y de una organización temporal para respetar los tiempos verbales.

Presentar las reglas gramaticales de forma visual: utilizar pocas palabras, dar ejemplos, usar colores, flechas...

Estas reglas pueden guardarse en un cartapacio que el estudiante pueda tener a la mano en el escritorio.

Con frecuencia repasar ciertas reglas.

Hacer vínculos entre sus conocimientos y la nueva regla abordada (aprendizaje significativo).

## Escritura y grafismo

Aceptar sus tachones y su presentación en sucio.

Jamás arrancarle las páginas.

No decirle que sería bueno que se esforzara.

Reducir el costo del material gráfico, que incluye tiempo, gastos económicos, y logísticos por medio de la utilización de herramientas tecnológicas como internet, blogs, foros, redes sociales, favorecer según la edad, el uso de una computadora personal (sobre todo si la escritura es muy difícil, habrá que enseñarle que tome nota con un teclado, existen programas informáticos para ello).

Dar preferencia a los ejercicios en donde la escritura se reduce a preguntas de selección múltiple, tachar, marcar con una cruz, circular, asociar, textos para completar, verdadero/falso...).

## Atención, concentración y fatiga

El estudiante con DLE se fatiga y a veces no está atento porque todo ello le exige hacer un esfuerzo y le quita energía. No puede concentrarse más que en una sola tarea a la vez.

Reducir al máximo los elementos distractores. Un ambiente tranquilo ayudará al estudiante a concentrarse.

Dejar sobre el escritorio únicamente los elementos indispensables.

Evitar que se siente al lado de una ventana o de un estudiante bullicioso.

Practicar la lectura alternando con otros compañeros para reducir la fatiga que le provoca el esfuerzo de la comprensión.

Proponer actividades relativamente cortas y diferenciadas, pero siempre exigiendo que el estudiante termine su trabajo.

Recuperar la atención del estudiante en lo que se está haciendo solicitándole una mirada, una oración o dándole un golpecito sobre el hombro.

Evitar las tareas dobles. El docente debe evitar darle una explicación mientras los demás estudiantes copian lo que está escrito en el pizarrón o arreglan sus cosas. El estudiante con DLE debe estar solamente en situación de escucha.

Reducir la cantidad de material a copiar, pues es sinónimo de agotamiento para el estudiante y además es una actividad que acapara todas sus fuentes de atención.



## Confianza en sí mismo

Para prevenir una actitud negativa eventual es preciso ayudar al estudiante a desarrollar una actitud positiva y su autoestima.

Los cumplidos lo motivan y le dan seguridad. Necesita apoyo. Hacer énfasis sobre sus logros, reconocer sus cualidades.

No hacerlo leer en voz alta frente a sus compañeros, salvo si él lo solicita.

Estar atento a la socialización de estos estudiantes: buena integración en clase y durante los recesos. Favorecer el trabajo en grupo y las exposiciones de varios integrantes (aprendizaje colaborativo).

Dejarlo expresarse hasta el final, sin interrumpirlo.

Darle tareas que pueda terminar con éxito.

Estar disponible para escuchar sus dificultades, en caso el estudiante necesitara expresar lo que siente.

Cuando el momento se presta, hablar de sus centros de interés y valorizarlo en sus actividades exteriores.

## Placer

Promover las encuestas, las exposiciones y las investigaciones sobre temas que tienen importancia entrañable para él, que le interesan. Cuando sea posible, dejarle escoger su tema.

Las actividades extra-curriculares no deben descuidarse; a menudo, permiten a estos estudiantes realizarse (como la Francofonía, por ejemplo). Interesarse en las actividades del estudiante con DLE y en sus logros es muy gratificante para él.

No retenerlo durante el recreo para que termine un ejercicio o para retomar una lección. Esas pausas, esos momentos de distracción son primordiales para estos estudiantes, los cuales se fatigan rápidamente por el esfuerzo que requiere el curso.

Reservar una lectura por placer: el estudiante escoge el libro que desea leer, ya sea que se trate de una tira cómica, un libro muy ilustrado, de un audio-libro...

Hacerlo que escriba a un compañero o a un corresponsal elementos vistos en clase le da sentido de comunicación y de intercambio a la escritura (por ejemplo, presentación de sí mismo).

Algunas actividades, en las cuales se necesita poco de lectura y de escritura, pero sí una participación más activa y creativa tales como: teatro, canto, juegos de rol, computadora, trabajo en equipo, etc. pueden ser muy apreciadas por los estudiantes con DLE. No pasar por alto estas actividades por dar prioridad al contenido del curso.

# Ortografía

Otorgar mayor importancia a la concordancia de los elementos de la oración que a las faltas de ortografía.

Hacer una ficha donde aparezca la ortografía de las nuevas palabras más importantes vistas en el momento y a la cual el estudiante pueda recurrir.

Permitirle tener a la mano, en caso lo necesitara, una lista con las palabras de uso frecuente, para no hacerle perder tiempo en la transcripción de las mismas y ayudarle a su memorización.

Permitirle dejar sobre la mesa un recordatorio o una regla de ortografía durante la adquisición (presentación visual).

Ejemplo:

femenino	e	plural	s
----------	---	--------	---

Dar medios nemotécnicos. Ejemplo: mourir no tiene más que una "r" porque uno se muere una sola vez y nourrir se escribe con doble "r" porque uno come varias veces al día.

Enseñar reglas de frecuencia, por ejemplo: insistir en la diferencia de pronunciación entre palabras como /je/ y /j'ai/.

Trabajar sobre la morfología de las palabras al ayudarle a servirse de las palabras escritas que ya conoce para desarrollar otras (utilizar los prefijos y los sufijos asociados a una raíz).

Ejemplos :

A partir del verbo appeler formar: s'appeler.

A partir de la palabra sac: sac-à-main, sac-à-dos.

Durante las actividades de creación no concentrarse en la ortografía, sino en las ideas del estudiante. No hay que permitir que el miedo a cometer errores sea un freno en la imaginación del estudiante.

Cuando el estudiante se vuelve capaz de hacer ciertas autocorrecciones (por ejemplo: verificar la concordancia), eso lo estimula a volver a leer lo que ha escrito, esto puede ayudarle, a veces, a darse cuenta de sus errores y corregirlos. Para guiarlo es posible señalarle donde se encuentran los errores mediante un sistema de leyenda en colores (por ejemplo: circular en verde los errores de concordancia de los sustantivos, en azul los errores de concordancia o de conjugación de los verbos, etc...).

Buscar un tipo de error a la vez, releer buscando los errores gramaticales, luego los errores sobre la ortografía de uso.

# Redacción

Tomar el tiempo para leer bien el tema, enseñarle a preguntarse sobre el sentido:  
¿Qué es lo que comprendo?

Animarlo a que comience a poner en orden sus ideas.

Utilizar una gráfica o un diagrama, si ello le es útil para organizar sus ideas.

Ayudarlo a hacer un plan para estructurar su pensamiento. Cada parte va a tratar un componente del tema: utilizar títulos y/o subtítulos para cada parte.

Inducirlo a tomar nota de los puntos principales que se desarrollarán en cada parte con palabras y oraciones claves. Eventualmente tomar nota de los ejemplos que podrán justificar sus palabras.

Toda gran idea debe escribirse en borrador antes de lanzarse a la redacción.

Redactar concentrándose en el sentido. Se trata de detallar todos los puntos apuntados en el plan.

Motivar al estudiante a estar atento a la presentación de su trabajo: clara, no recargada, sin usar oraciones demasiado largas. Para mayor legibilidad, animarlo a escribir cada dos líneas.

Incitar al estudiante a redactar oraciones cortas para evitar errores de sintaxis.

## Técnicas específicas

Estimular el apetito del estudiante al hacerle descubrir la cultura del país: ilustrar con fotos, imágenes, tener un corresponsal, exhortarlo a viajar para que tenga una estadía lingüística, utilizar el idioma en situaciones concretas de la vida.

Proporcionar un programa del curso, levantado en computadora y agrandado.

Elaborar fichas que ilustren las reglas utilizando colores, haciendo énfasis en lo principal de una manera muy visual y esquemática.

Acompañar el vocabulario de fotos o imágenes. Por ejemplo: el vocabulario de la clase.

Si fuera necesario, hacer una revisión de ciertas nociones gramaticales en español antes de verlas en francés (recordar el concepto de sujeto, verbo, etc.).

En el siguiente día de clases, repasar la noción. La repetición permite un mejor anclaje.

Dar prioridad a la expresión oral cuando constituye un punto de apoyo.

Proporcionar, en la medida de lo posible, redundancias pasando por lo visual, lo auditivo y lo quinestésico (la memoria del movimiento).

Pronunciar con lentitud y claridad; reforzar las mímicas y la articulación.

Hacer mímica y gestos de las acciones.

Colocar palabras en fichas, luego ponerlas en orden para formar oraciones.

## Evaluaciones y puntuación

La sanción de la ortografía debe hacerse en un dictado o en un ejercicio específico de ortografía. Es decir, en la nota, se deberá tomar en cuenta solamente el objetivo de la evaluación.

Motivar al docente para que dé prioridad al fondo más que a la forma.

Las evaluaciones deben incluir secciones como: prueba de selección múltiple, tachar, marcar con una equis, circular, asociar, textos para completar, verdadero/falso, completar un cuadro, oraciones a completar.

Adaptar las evaluaciones dosificando las instrucciones en etapas sucesivas y progresivas.

El docente debe aceptar una reformulación personal del estudiante sobre las nociones que debe conocer de memoria, incluso si no ha empleado exactamente las mismas palabras, lo esencial es verificar su comprensión.

Prever una copia con las preguntas a formular al estudiante, para que no se canse de copiarlas si están escritas en el pizarrón.

Poner al estudiante en buenas condiciones, ya que debe estar tranquilo y disponible. Intentar hacer las evaluaciones en un momento del día en el cual, por lo general, pueda concentrarse.

Es conveniente programar las evaluaciones a principio del curso y no al final.

Si el estudiante con DLE tiene tiempo extra en los exámenes, ayudarlo a sacar provecho del mismo para que haga un plan y organice sus ideas, lea de nuevo lo que escribió para el contenido y una segunda vez para revisar la ortografía y la gramática.

Al culminar un deber evocar los elementos positivos. No siempre insistir sobre la ortografía, el estudiante sabe que su ortografía lo hace defectuoso. Principalmente, hablar del contenido y de las ideas.

No pedir al estudiante que vuelva a copiar su deber corregido, eso le tomará mucho tiempo y no será provechoso. En cambio, es preferible escribirle de forma legible las correcciones. Para este fin, proporcionarle documentos claros y legibles.



# Fichas pedagógicas

## Introducción

A continuación se presenta una serie de fichas pedagógicas como modelo para el docente. Éstas se elaboraron en base a las estrategias dadas por esta guía, y cubren las competencias del contenido del curso uno de francés para adolescentes.

Estas fichas constituyen un ejemplo de cómo el docente puede aplicar estos conocimientos y transformarlos en actividades dirigidas a objetivos específicos, teniendo en cuenta la importancia del juego como elemento lúdico. Son modelos que el docente puede poner en práctica, adaptar o enriquecer.

Para la realización de estas fichas se tomó en cuenta que el aprendizaje de los estudiantes con DLE se lleva a cabo de forma multisensorial y, por tanto, la enseñanza debe incluir el desarrollo de aspectos tales como: la percepción visual (localización en el espacio), la comprensión auditiva (discriminación), las actividades kinestésicas y, desde luego, el refuerzo de la memoria visual, auditiva y gestual. Así también, el desarrollo de competencias específicas: concentración, pensamiento lógico y abstracto, comprensión y seguimiento de las instrucciones e interacción grupal.

Dado que la participación de los estudiantes que presentan DLE con el resto del grupo es una parte vital del aprendizaje, el objetivo final de estas fichas es que el docente disponga de material diseñado para que la enseñanza del idioma logre integrar a todos sus estudiantes en una misma actividad.

De ahí que las actividades lúdicas propuestas constituyen una herramienta facilitadora que tiene efectos beneficiosos para los estudiantes con DLE: incluir el juego en estas actividades implica mejorar el desempeño del estudiante, a través de la integración, la convivencia en un ambiente placentero, la inclusión en el salón de clase y todas las competencias pedagógicas que el juego provee.

Se proponen tres actividades con diferentes niveles de profundidad: inicial, extra y avanzado. Para ello se tomó en consideración que el docente tiene que enfrentar variables como el tamaño del grupo, el tiempo disponible, dosificación, revisión y refuerzo del contenido, etc.

# 1. Bonjour Marine! / ¡Hola Marine!

Objetivo: aprender a saludar.

Nivel: curso 1 adolescentes

Duración: 30-35 minutos

Materiales: cartel, gafetes de papel construcción en blanco a dos caras, cinta adhesiva.

Disposición de la clase: trabajo individual y en parejas, en dos etapas.

Desarrollo: el docente tiene un cartel. Dicho cartel contiene una conversación entre dos personas que se conocen y éstas se saludan tuteándose, esto se puede observar en burbujas de diálogo:



El docente modela la pronunciación correcta de la conversación. Los estudiantes repiten la conversación las veces que el docente juzgue necesario.

Trabajo individual: a continuación, los estudiantes escriben su nombre en un gafete y lo colocan sobre su pecho. A la señal del docente los estudiantes se levantan y deben saludar a cinco personas diferentes, utilizando las expresiones aprendidas. El docente debe monitorear y prestar ayuda siempre que sea necesario.

Luego, los estudiantes vuelven a sus escritorios.

El docente les pide que escriban en la parte de atrás de sus gafetes el nombre de su actor/actriz o cantante favorito. Cuando lo hayan hecho, los estudiantes tendrán que volver a levantarse y saludar a 5 personas diferentes, pero esta vez con sus nuevas identidades. El docente debe desplazarse por el salón de clase monitoreando y prestando ayuda cuando sea necesario.

Actividad extra: el docente pedirá a los estudiantes que elaboren, en parejas, un mini-diálogo tomando como modelo los carteles. Después de haber practicado con sus pares, los estudiantes pasarán a dramatizar sus conversaciones.

Actividad avanzada: el docente explicará las diferencias entre el uso del "tú" y del "usted" en francés al momento de saludar, proporcionando las fórmulas específicas. El docente repetirá las anteriores actividades utilizando el pronombre vous (usted/ustedes) con la estructura ya propuesta.

## 2. Au revoir Marine /Adiós Marine.

Objetivo: aprender a despedirse.

Nivel: curso 1 adolescentes

Duración: 30-35 minutos

Materiales: cartel, trozos de papel en blanco, cinta adhesiva y dos pelotas pequeñas de diferente color.

Disposición de la clase: trabajo individual y en parejas, en dos etapas

Desarrollo: el docente tiene un cartel el cual contiene dos conversaciones totalmente diferentes. En la primera situación se observa una conversación entre dos personas que se saludan, y en la segunda se observa una conversación entre dos personas que se despiden. Esto se puede elaborar en burbujas de diálogo que contienen las fórmulas esenciales de despedida.

El docente modela la pronunciación correcta de la conversación. Los estudiantes repiten la conversación las veces que sea necesario.



Actividad grupal: el docente divide la clase en dos grupos. El primer grupo es el equipo "A" y el segundo es el equipo "B". El docente dará una señal. Una pequeña pelota de diferente color circulará alrededor de cada grupo. Cuando la señal pare, las dos personas que tengan el balón tendrán que practicar la conversación aprendida. Después de 2 o 3 rondas, los balones cambian de posición de manera que el equipo "A" se convierta en "B" y viceversa.

Actividad extra: a continuación, los estudiantes escriben el nombre de su mejor amigo en un trozo de papel, con la finalidad de cambiar de identidad, y lo colocan sobre su frente. A la señal del docente los estudiantes se levantan y deben despedirse de cinco personas diferentes, utilizando las expresiones aprendidas. El docente debe monitorear y prestar ayuda siempre que sea necesario.

Actividad avanzada: el docente organizará a los estudiantes en parejas y les dará tiempo para organizar un mini diálogo en el cual demuestren lo aprendido. Después de haber practicado, pasarán a dramatizar sus conversaciones.

### 3. Le prénom gestuel / El nombre mímico

Objetivo: presentarse, hacer que el estudiante sea capaz de presentarse oralmente y reforzar la memoria visual, auditiva y kinestésica a través de una actividad multi-sensorial.

Nivel: curso 1 adolescentes.

Duración: 20 minutos.

Material: ninguno.

Disposición de la clase: trabajo individual y grupal.

Desarrollo: el docente y los estudiantes forman un círculo. El docente da un paso hacia el centro del círculo y dice su nombre Je m'appelle... (Me llamo...) al mismo tiempo que hace un gesto con el cuerpo que lo represente. El estudiante que se encuentra a su izquierda, en su turno, repite el nombre del docente y a la vez el gesto que hizo el docente. Luego dice: Je m'appelle... y hace un gesto diferente que lo represente. El estudiante que le sigue, repite el nombre y el gesto del docente, luego dice el nombre y hace el gesto del estudiante anterior, y luego se presenta: Je m'appelle... y hace un gesto a la vez. Y así sucesivamente hasta concluir.

Actividad extra: el docente pasa al centro del círculo y con los ojos cerrados señala al azar un estudiante, quien deberá presentar a cinco compañeros a su elección.

Actividad avanzada: el docente pasa al centro del círculo y con los ojos cerrados señala al azar un estudiante, quien deberá presentar a cinco compañeros que el docente designe.

## 4. Moi, je m'appelle... / Yo, me llamo...

Objetivo: presentarse, hacer que el estudiante sea capaz de presentarse oralmente.

Nivel: curso 1 adolescentes.

Duración: 30 minutos.

Materiales: proyector, bocinas, computadora portátil, llave USB con un video o una canción que contenga las estructuras de presentación.

Disposición de la clase: trabajo individual y grupal.

Desarrollo: se entrega fotocopias con la letra de la canción.

- Primera vez: Hacer que los estudiantes escuchen el video (sin verlo) con el objetivo de memorizar la canción.
- Segunda vez: Hacer que los estudiantes escuchen y vean el video.
- Tercera vez: Hacer que los estudiantes escuchen y pongan atención al coro y las estructuras importantes.

Por ejemplo, la canción tradicional francesa Frère Jacques, Campanero, adaptada:

<p>Cher ami (x2) Qui es-tu ? (x2) Comment tu t'appelles ? (x2) Je suis Jacques. Enchanté !</p>	<p>Querido amigo (x2) ¿Quién eres? (x2) ¿Cómo te llamas? (x2) Soy Jacques. Encantando.</p>
--	--



El docente presenta el significado de prénom et nom (nombre y apellido) al presentarse él mismo. Se recomienda hacerlo dos veces: la primera, hacerlo con el lenguaje corporal; la segunda, escribir en el pizarrón a la vez que dice las siguientes oraciones:

Je m'appelle... / Me llamo...

Mon prénom est... / Mi nombre es...

Je suis professeur de français / Soy profesor de francés

Y luego pregunta al azar:

Et toi, tu t'appelles comment ? / Y tú, ¿cómo te llamas?

Actividad extra: indicar a los estudiantes que canten la canción, pero esta vez son ellos quienes deben presentarse conforme el docente señale uno a uno.

Actividad avanzada: en parejas, los estudiantes cantan la canción, por turnos, pero esta vez cada uno usa su propio nombre.

## 5. Bonjour les amis / Hola amigos

Objetivo: aprender a presentarse (producción escrita / oral)

Nivel: Curso 1 adolescentes

Duración: 30-35 minutos

Materiales: ficha de trabajo.

Disposición de la clase: trabajo individual y en parejas, en dos etapas

Desarrollo: una vez que el estudiante conozca los verbos y léxico básicos para la presentación personal être, avoir, s'appeler, habiter (ser, tener, llamarse, habitar), el docente entrega a los estudiantes una ficha de trabajo, la cual está dividida en 2 partes:

La primera es una serie de datos que debe contestar: apellido, nombre, edad, profesión, nacionalidad y residencia.

La segunda parte contiene una serie de frases que debe completar de manera que pueda transformar los datos de la izquierda en oraciones en la derecha: Me llamo..., Tengo... años, Soy..., etc.).

<p>Nom: _____ Prénom: _____ Âge: _____ ans Profession: _____ Nationalité: _____ Ville: _____</p>	<p>Bonjour les amis! _____ _____ ans. _____, _____ et _____ Merci</p>
<p>Nom: <u>Reyes</u> Prénom: <u>Alina</u> Âge: <u>16</u> ans Profession: <u>étudiante</u> Nationalité: <u>guatémaltèque</u> Ville: <u>Villa Nueva</u></p>	<p>Bonjour les amis! <u>Je m'appelle Alina Reyes</u> <u>J'ai 16</u> ans. <u>Je suis étudiante, je suis guatémaltèque</u> et <u>j'habite à Villa Nueva</u> Merci</p>

Trabajo individual: el docente le pide al estudiante que analice el contenido de la primera parte y lanza preguntas generadoras para confirmar que el estudiante ha comprendido de qué trata el documento, es decir, la finalidad y la utilidad del mismo. Luego le indica que debe rellenar únicamente la primera parte de la ficha. Después, le pide al estudiante que transforme la información de la izquierda en oraciones lógicas en la parte de la derecha. El docente debe monitorear y brindar ayuda cuando sea necesario. El estudiante puede consultar sus apuntes o su libro si así lo desea.

Actividad extra: los estudiantes se presentan unos con otros, ayudándose de las fichas que han completado. Deben presentarse con 3 personas diferentes.

Actividad avanzada: el docente puede dejar como tarea para la próxima clase que hagan una ficha parecida, pero esta vez deben presentar a su artista o atleta preferido.

## 6. Comment tu t'appelles ? / ¿Cómo te llamas?

Objetivo: conocer la estructura específica para preguntar por el nombre de una persona.

Nivel: curso 1 adolescentes

Duración: 30-35 minutos

Materiales: tarjetas pequeñas de papel construcción, marcadores, cinta adhesiva, pizarrón

Disposición de la clase: trabajo individual, grupal.

Desarrollo: el docente escribe en el pizarrón la fórmula para preguntar por el nombre de una persona:

Quel est ton nom ? / Comment tu t'appelles ?....

¿Cuál es tu nombre? / ¿Cómo te llamas?

Je m'appelle... / je suis...

Me llamo... / Soy...

La clase repite una y otra vez. El docente hace énfasis en la diferencia de pronunciación entre vocales. Una vez adquirida la fórmula, el docente escribe los nombres de los estudiantes en las tarjetas de papel construcción y se las entrega a cada uno. Otra opción es que el docente tenga impresos los nombres en las tarjetas, esto con la finalidad de que la letra sea perfectamente legible. Cada estudiante se la coloca en un lugar visible (por ejemplo, en el pecho, pero puede ser en algún lugar que resulte más divertido para el estudiante, como en la frente o en el pelo). A continuación el docente pregunta a cada estudiante su nombre. Éste debe responder usando la fórmula establecida por el profesor y no únicamente diciendo su nombre:

Docente: Quel est ton nom ?/ ¿Cuál es tu nombre?

Alumno: Je m'appelle Alina Reyes / Me llamo Alina Reyes

Una vez realizada esta parte, el docente escoge dos estudiantes del grupo que a su juicio hayan alcanzado el objetivo de la actividad y los pasa al frente y les pide que se pregunten

mutuamente cómo se llaman. El docente repite esta etapa con diferentes parejas de alumnos hasta que la estructura quede clara para los estudiantes.

Actividad extra: el docente enseña la estructura para la negación:

Non, Je ne m'appelle pas... Non, Je ne suis pas... / No, no me llamo... No, no soy...

A continuación el docente pide a una pareja de estudiantes que pase al frente. Cada estudiante debe preguntar a su compañero a propósito un nombre incorrecto. El estudiante interrogado debe negar y luego decir su nombre verdadero. Ejemplo:

Estudiante 1: Tu es Claudia Morales ?/ ¿Eres Claudia Morales?

Estudiante 2: Non, je ne suis pas Claudia Morales, je m'appelle Karla Oliveros.

No, yo no soy Claudia Morales, me llamo Karla Oliveros

Actividad avanzada: el docente enseña la estructura para preguntar el nombre de una tercera persona:

Comment elle s'appelle ? / ¿Cómo se llama ella?

Comment il s'appelle ? / ¿Cómo se llama él?

Elle s'appelle... / Ella se llama...

Il s'appelle... / Él se llama...

A continuación el docente forma tríos. Luego, pedirá a los estudiantes que uno de los miembros se ponga de pie. Los otros dos deberán preguntar cómo se llama el estudiante que está de pie y dar su nombre.

## 7. Hélène, je m'appelle Hélène / Elena, me llamo Elena

Objetivo: Distinguir entre los fonemas je [ ] y j'ai [ e]. Ejercicio de comprensión y discriminación auditiva para hacer que el estudiante aprenda la diferencia de estos dos fonemas similares, pero con sentido diferente y pueda pronunciarlos.

Nivel: curso 1 adolescentes

Duración: 20 minutos

Material: proyector, bocinas, computadora portátil, fotocopias con la letra de la canción. El texto estará en forma de ejercicio a completar.

Disposición de la clase: grupo-clase y en parejas.

Desarrollo: el docente indica a los estudiantes cuál es el objetivo de esta actividad y escribe en el pizarrón ambos grafemas. Los pronuncia varias veces y luego pide a la clase que los repita cada sonido por separado.

Una vez alcanzado este objetivo, el docente indica a los estudiantes que escucharán la canción Hélène, je m'appelle Hélène / Elena, me llamo Elena.

Primera escucha: Los estudiantes escuchan con los ojos cerrados.

El docente distribuye fotocopias.

Segunda escucha: En parejas, los estudiantes escuchan la canción y llenan los espacios vacíos.

Tercera escucha: El docente conjuntamente con los estudiantes resuelven el ejercicio. Finalmente, todos los estudiantes cantan la canción.

## Hoja para el docente

Hélène, je m'appelle Hélène  
Hélène, je m'appelle Hélène  
Je suis une fille  
Comme les autres  
Hélène  
J'ai mes joies, mes peines  
Elles font ma vie  
Comme la vôtre  
Je voudrais trouver l'amour  
Simplement trouver l'amour  
Hélène, je m'appelle Hélène  
Je suis une fille  
Comme les autres  
Hélène, si mes nuits sont pleines  
De rêves, de poèmes  
Je n'ai rien d'autre  
Je voudrais trouver l'amour  
Simplement trouver l'amour  
Et même, si j'ai ma photo  
Dans tous les journaux  
Chaque semaine  
Personne, ne m'attend le soir

Quand je rentre tard  
Personne ne fait battre mon cœur  
Lorsque s'éteignent les projecteurs  
Hélène, je m'appelle Hélène  
Je suis une fille  
Comme les autres  
Je voudrais trouver l'amour  
Simplement trouver l'amour  
Et même, quand à la télé  
Vous me regardez  
Sourire et chanter  
Personne, ne m'attend le soir  
Quand je rentre tard  
Personne ne fait battre mon cœur  
Lorsque s'éteignent les projecteurs  
Hélène, je m'appelle Hélène  
Je suis une fille  
Comme les autres  
Hélène, et toutes mes peines  
Trouveront l'oubli  
Un jour ou l'autre  
Quand je trouverai l'amour (x4)

Enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=OrBjkXziXnw>

## Hoja para el estudiante

Hélène, je m'appelle Hélène  
Hélène, j\_\_\_\_\_ m'appelle Hélène  
J\_\_\_\_\_ suis une  
fille Comme les  
autres Hélène  
J\_\_\_\_\_ mes joies, mes  
peines Elles font ma vie  
Comme la vôtre  
J\_\_\_\_\_ voudrais trouver l'amour  
Simplement trouver l'amour  
Hélène, je m'appelle Hélène  
J\_\_\_\_\_ suis une fille  
Comme les autres  
Hélène, si mes nuits sont pleines  
De rêves, de poèmes  
J\_\_\_\_\_ n'ai rien d'autre  
J\_\_\_\_\_ voudrais trouver l'amour  
Simplement trouver l'amour  
Et même  
Si j\_\_\_\_\_ ma photo  
Dans tous les journaux  
Chaque semaine

Quand j\_\_\_\_\_ trouverai l'amour (x4)

Personne, ne m'attend le soir  
Quand j\_\_\_\_\_ rentre tard  
Personne ne fait battre mon cœur  
Lorsque s'éteignent les projecteurs  
Hélène, j\_\_\_\_\_ m'appelle Hélène  
J\_\_\_\_\_ suis une fille  
Comme les autres  
J\_\_\_\_\_ voudrais trouver l'amour  
Simplement trouver l'amour  
Et même, quand à la  
télé Vous me regardez  
Sourire et chanter  
Personne, ne m'attend le soir  
Quand j\_\_\_\_\_ rentre tard Personne  
ne fait battre mon cœur Lorsque  
s'éteignent les projecteurs Hélène,  
j\_\_\_\_\_ m'appelle Hélène  
J\_\_\_\_\_ suis une fille  
Comme les autres  
Hélène, et toutes mes peines  
Trouveront l'oubli  
Un jour ou l'autre



## 8. Le passeport de personnalité / El pasaporte de personalidad

Objetivo: hacer que el estudiante sea capaz de presentar a alguien.

Nivel: curso 1 adolescentes

Duración: 15 minutos

Material: ninguno

Disposición de la clase: Trabajo individual y en pareja.

Desarrollo: El docente indica a los estudiantes la información que deben escribir en su pasaporte de personalidad (edad, nacionalidad, color preferido, animales domésticos, etc.) Luego, en parejas desarrollan la siguiente actividad: uno de los estudiantes hace el papel de viajero y el otro de agente de migración. El viajero muestra su pasaporte al agente de migración, quien le pregunta:

- Comment tu t'appelles ?
- Quel âge as-tu ?
- Quelle est ta nationalité ?
- Quelle est ta couleur préférée ?
- Quels animaux domestiques as-tu ?

Actividad extra: el docente escoge a algunos estudiantes para que realicen este ejercicio enfrente de la clase.

Actividad avanzada: el docente recoge los pasaportes de todos los estudiantes, los revuelve. Los estudiantes, cada uno en su turno, pasan al frente, toman un pasaporte y presentan la información excepto el nombre. La clase debe adivinar de quién se trata utilizando la fórmula para preguntar el nombre de alguien (ver ficha 6, actividad avanzada)

## 9. Handball / Balonmano

Objetivo: presentarse y presentar a alguien.

Nivel: curso 1 adolescentes

Duración: 20 minutos

Material: pelotas

Disposición de la clase: toda la clase (grupo-clase) y grupos grandes (8-12 estudiantes).

Desarrollo: se hace un círculo grande. El docente lanza la pelota a cinco estudiantes a quienes les pregunta:

- |  |  |
|--|--|
| • Comment t'appelles-tu ?<br>¿Cómo te llamas?                      | Je m'appelle...                        |
| • Quel âge as-tu ?<br>¿Qué edad tienes?                            | Me llamo...                            |
| • Quelle est ta nationalité ?<br>¿Cuál es tu nacionalidad?         | J'ai...ans.                            |
| • Quelle est ta couleur préférée ?<br>¿Cuál es tu color favorito ? | Tengo... años                          |
| • Quels animaux domestiques as-tu ?<br>¿Qué mascotas tienes ?      | Je suis guatémaltèque                  |
|  | Soy guatemalteco                       |
|  | Ma couleur préférée est jaune.         |
|  | Mi color favorito es amarillo          |
|  | J'ai un(e) chien(ne) / un(e) chat(te). |
|  | Tengo un(a) perro(a)                   |

Luego, el docente divide la clase en cuatro o cinco grupos grandes y a cada equipo le entrega una pelota. El estudiante que tiene la pelota debe lanzarla a otro y hacerle la primera de las cinco preguntas. El estudiante que recibe la pelota debe responder correcta e inmediatamente a la pregunta. En caso contrario, sale del círculo. Gana el equipo que pasados cinco minutos, tiene el mayor número de estudiantes.

Activada extra: lanzar la pelota diciendo una respuesta y el estudiante que la recibe debe responder con la pregunta indicada para dicha respuesta.

Actividad avanzada: un estudiante toma la pelota, se presenta (nombre, edad, nacionalidad, color preferido...) y enseguida la lanza a un compañero. El estudiante que la recibe presenta al compañero que se la lanzó y luego se presenta, y así sucesivamente.

## 10. Les nombres / los números

Objetivo: aprender los números del 0 al 19, numerarse y numerar personas y objetos.

Nivel: curso 1 adolescentes

Duración: 30-35 minutos

Materiales: hojas de papel construcción tamaño oficio, pizarrón

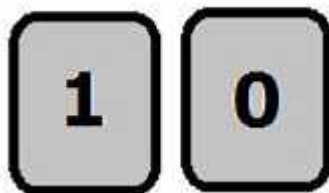
Disposición de la clase: trabajo individual y grupal, en dos etapas

Desarrollo: el docente tiene dos juegos de carteles. Cada juego tiene escrito (o impreso), por hoja, un número en cifras: en la primera hoja el número cero, en la segunda el uno, y así sucesivamente hasta llegar al número nueve.

En la primera ronda el docente enseña el cartel con el número cero y pronuncia lentamente el número:

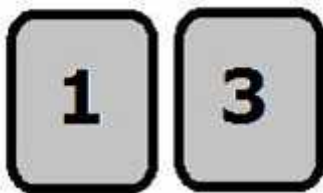


Los estudiantes repiten el número. El proceso continua hasta llegar al número 9. Cuando sea el turno del número 10, el docente utiliza la segunda serie de carteles colocando uno junto al otro, para formar las decenas.



Mismo procedimiento: el docente pronuncia el número lentamente y los estudiantes repiten. El proceso se lleva a cabo tantas veces como sea necesario hasta que el docente juzgue que se ha alcanzado el conocimiento y la pronunciación adecuada.

Una vez que se ha llegado al número 19, el docente toma del primer juego de carteles el que tiene el número cero o uno, y del segundo juego de carteles cualquiera al azar y pide a los estudiantes que digan qué número es. Por ejemplo: el docente toma en su mano derecha el cartel con el número uno y en su izquierda el cartel con el número tres.



Los estudiantes pronuncian el número que miran.

Segunda parte: los estudiantes deberán numerarse. El docente enseña el cartel con el número cero y el primer estudiante de la primera fila dice ese número. Luego el docente enseña el cartel con el número uno y el siguiente estudiante deberá pronunciar el número uno. Se continúa hasta llegar al número 19 y se reinicia la ronda en el caso de que hubiera más de 20 estudiantes en el salón. Se repite este ejercicio.

Una vez repetido, cada alumno deberá enumerarse sin ver los carteles. Si hay un error en la pronunciación el docente enseñará el cartel que corresponde y volverá a pronunciar el número junto al estudiante.

Actividad extra: una vez que los estudiantes estén numerados el docente puede pedir a los estudiantes que realicen actividades simples a partir del número que tienen. Por ejemplo: el docente pide al número cinco y doce que se pongan de pie. O bien, el docente pide a los números cuatro y catorce que levanten la mano. Otra variante es que el docente dé una decena, por ejemplo, el número 18, y los estudiantes que se habían numerado con el 1 y el 8 se levantan y forman una pareja. El docente puede escribir las instrucciones en el pizarrón y señalarlas conforme las vaya necesitando.

Actividad avanzada: el docente pide al estudiante que numere a sus compañeros o que numere objetos en la clase (cuántas ventanas hay, cuantos escritorios, etc.).

## 11. Qu'est-ce que c'est ? C'est un(e) / ¿Qué es esto? Es un(a)

Objetivo: conocer la estructura específica para preguntar qué es un objeto.

Nivel: curso 1 adolescentes

Duración: 30-35 minutos

Materiales: un saco de tela. Objetos comunes diversos: lápices, borradores, teléfono, peine, espejo, etc. hasta un máximo de 7 objetos.

Disposición de la clase: trabajo individual, grupal.

Desarrollo: el docente escribe en el pizarrón la fórmula para preguntar y responder qué es

Un objeto:                    Qu'est-ce que c'est?    C'est un(e)

La clase repite una y otra vez. El docente hace énfasis en la diferencia de pronunciación entre vocales. Una vez adquirida la fórmula el docente coloca una serie de objetos sobre su escritorio. Enseña uno por uno a la clase, escribe el nombre en el pizarrón, lo pronuncia y la clase lo repite. La repetición continúa hasta que los estudiantes sean capaces de relacionar el objeto con la palabra escrita.

A continuación el docente coloca todos los objetos dentro del saco de tela y llama a un estudiante. El estudiante pasa al frente de la clase, mete la mano en el saco y retira un objeto al azar. Lo muestra a la clase y lo nombra. Luego lo vuelve a colocar en el saco y pasa otro estudiante. Si el estudiante comete algún error al pronunciar el objeto, el docente señala en el pizarrón el nombre del objeto y lo pronuncia lentamente, el estudiante lo repite.

Actividad extra: trabajo en parejas: un estudiante pasa al frente de la clase, saca un objeto de la bolsa y le pregunta a su compañero que deberá decir el nombre del objeto.

Actividad avanzada: el estudiante pasa al frente de la clase, el docente saca un objeto a espaldas del estudiante para que sea visible para toda la clase excepto para el estudiante. A continuación el estudiante trata de adivinar qué objeto es preguntando, por ejemplo: ¿Es un peine? ¿Es un espejo? El docente responderá únicamente sí o no, hasta que el estudiante adivine el objeto.

## Referencias

Ainscow, M. (1995). Necesidades Especiales en el Aula. España: UNESCO/Narcea.

Asociación Dislexia y Familia DISFAM. (2002). Estrategias para alumnos con dislexia.

Recuperadode:

<http://www.rehasoft.com/documentos/terceros/Disfam-Estrategias.pdf>

Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (4 ed.). España: Masson.

Fundación Cadahorg.com. (2012). TDAH: Dificultades en lenguaje y escritura.

Estrategias para mejorarlo. Recuperado de:

<http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-dificultades-en-lenguaje-y-escritura-estrategias-para-mejorarlo.html>

García, J. N. (1998). Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, y matemáticas (3a ed.). España: Narcea Ediciones

Gimeno, A. (1999). La familia: el desafío de la diversidad. España: Ariel.

Gresham, F., Elliot, S., & Sheridan, S. (1989). Assessing ant treating social skills deficits: a case study for the scientist-practitioner. Estados Unidos de América: Nebraska University, Department of Educational Psychology.

Malave, B. (2009). Identificar la problemática de lectoescritura y diseñar estrategias para mejorar las mismas en los alumnos de cuarto grado sección "a" de la escuela bolivariana "Bernardo Bermúdez" en el municipio Andrés Mata del Estado Sucre. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Margalit, M. (1989). Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 41-45. Estados Unidos de América: Sage Publications.

Navarro, C. (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Educación* Recuperado de:  
<http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2247/2206>

Pearl, R., Donahue, M., & Bryan, T. (1986). Social relationships of learning-disabled children. J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (193-224). Florida: Academic Press.

Ramos Sánchez, José. (1999). Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. *Procesos, evaluación e intervención*. Recuperado de:  
<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación y posterior a la discusión de los mismos por parte del equipo de investigadores se concluye lo siguiente:

1. El presente estudio mostró que existen indicadores de DLE en los estudiantes adolescentes del curso 1 de idioma francés del sábado por la mañana. Se detectaron indicadores como: letra ilegible, adiciones, sustracciones, dificultad para estructurar oraciones, deficiencias en el pensamiento lógico y abstracto, y dificultad para comprender instrucciones. Estos datos obtenidos en la presente investigación constatan los porcentajes esperados para este tipo de dificultades (5 a 10 %) y aportan una valiosa información para elaborar una herramienta a utilizar en el manejo de estas dificultades.
2. Se encontró que únicamente uno de seis docentes entrevistados de la sección de francés del CALUSAC tenía conocimiento sobre las DLE, aunque el mismo era superficial, por lo que se concluye que es importante proveer al docente de información y herramientas para manejar estas dificultades.
3. Se encontró que la totalidad de los docentes entrevistados desconoce la manera de detectar la existencia de dichas dificultades en sus estudiantes y, por consiguiente, desconocen cómo abordarlas de manera apropiada. El docente, con o sin conocimiento sobre las mismas, puede abordarlas de forma empírica, es decir, basado en soluciones sugeridas por su experiencia, no así desde su formación pedagógica. De ahí la necesidad de proporcionar, primeramente, un marco teórico a fin de sensibilizar, contextualizar e informar al docente y además un método objetivo, fácil y práctico para manejar estas dificultades en clase en forma de una guía pedagógica que puede ser cómodamente consultada.



## RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados, y las conclusiones obtenidos en el presente estudio, y tomando en cuenta la valiosa participación de los docentes, se recomienda lo siguiente:

1. A la Escuela de Ciencias Lingüísticas de la Universidad de San Carlos:

Realizar un cambio curricular de tal manera que se incluya en el pensum del Programa Académico de Desarrollo Profesional -PADEP- un curso de Psicopedagogía cuyo tema central sea: dificultades en el aprendizaje -DA-, entre las cuales están incluidas las dificultades en lectura y escritura, y su efecto en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Poner a disposición de los estudiantes la infraestructura necesaria para la optimización de su aprendizaje:

- a. Una mediateca con acceso a Internet;
- b. Un laboratorio con alta tecnología que satisfaga los requerimientos de la formación actual.

2. Al Centro de Aprendizaje de Lenguas -CALUSAC-:

- a. Incluir una formación sobre las DA dentro del Programa de Capacitación Continua;
- b. Dar continuidad a la formación anterior, al profundizar en las DA, es decir, las dificultades específicas que atañen el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, dentro de las cuales se encuentran las DLE;
- c. Poner a disposición del docente una guía pedagógica autodidacta que contenga teoría general sobre las dificultades específicas en la lectura y la escritura, así como recomendaciones y ejercicios prácticos a fin de que el docente pueda detectarlas, reconocerlas y abordarlas de forma adecuada.

3. Al docente de CALUSAC:

- a. Iniciar un proceso de formación profesional que complemente su experiencia pedagógica para abordar de la mejor manera estas dificultades.
- b. Poner en práctica los conocimientos propuestos en la guía pedagógica.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula*. España: UNESCO/Narcea.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (4ª ed. revisada). España: Masson.
- Bashir, S., Luque, J., Pérez-Brito, C., Oviedo, A., y Acosta, P. (2011). Informe sobre El rol de la inversión en capital humano y las políticas de protección social en Guatemala. Recuperado de: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDScontentserver/WDSP/IB/2012/10/15/000425962\\_20121015122809/Rendered/PDF/569640SPANISH00empleos0en0Guatemala.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDScontentserver/WDSP/IB/2012/10/15/000425962_20121015122809/Rendered/PDF/569640SPANISH00empleos0en0Guatemala.pdf)
- Bauer, A., & Kroeger, S. (2004). *Exploring diversity: A video case approach*. Columbus, Estados Unidos de América: Merrill-Prentice Hall.
- Bell, J. (2002). *¿Cómo hacer tu primer trabajo de investigación?*. España: Gedisa.
- Bernhard, E. B. (1986). *Reading in the Foreign Language. Listening, reading and writing: Analysis and application*. Estados Unidos de América: D. H. Wing (Ed) (1986) Northeast Conference.
- Bettleheim, B., & Zelan, K. (2001). *Aprender a leer*. España: Crítica.
- Bizell, P. (1986). Composing Processes: An Overview. En *The Teaching of Writing Eighty-Fifth Year book of the National Society for the Study of Education, Part II* (49-70). Chicago, Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Björk, L., & Blomstand, I. (2005). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y escribir* (2ª ed.), España: Graó.
- Carson, J., & Leki, I. (ed.). (1993). *Reading in the composition classroom: Second Language Perspectives*. Boston, Estados Unidos de América: Heinle & Heinle.

Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, Estados Unidos de América: Cambridge University Press.

Charría, M. E. y A. González. (2006). *La promoción de la lectura*. México, Larousse.

Decreto 59-2008. Diario de Centroamérica. Recuperado de:  
[http://old.congreso.gob.gt/gt/mostrar\\_ley.asp?id=13101](http://old.congreso.gob.gt/gt/mostrar_ley.asp?id=13101)

Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad. (2006). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://www.conadi.gob.gt/1/wp-content/uploads/2014/infopubli/6%20Converci%C3%B3n%20sobre%20los%20derechos%20de%20las%20personas%20con%20disacapacidad.pdf>

Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad. (2006). *Política Nacional en Discapacidad*. Recuperado de <http://www.conadi.gob.gt/1/wp-content/uploads/2014/infopubli/6%20Converci%C3%B3n%20sobre%20los%20derechos%20de%20las%20personas%20con%20disacapacidad.pdf>

Decreto 58-2007, Ley de educación especial para las personas con capacidades especiales. Diario de Centroamérica, número 85, 2008, 5 de marzo.

Congreso de la República de Guatemala. (29 de octubre de 2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Decreto número 59-2008. Diario de Centroamérica. Recuperado de <http://www.oj.gob.gt/es/QueEsOJ/EstructuraOJ/UnidadesAdministrativas/CentroAnalisisDocumentacionJudicial/cds/CDs%20leyes/2008/pdfs/decretos/D059-2008.pdf>

Departamento de Educación de los Estados Unidos de América. (2002). *Reporte anual al Congreso*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/aprendizaje>

De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas: mecanismos del lenguaje semántico*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. Colombia.

- Earl, D., (1997). *Learning to Love Reading*. Trabajo publicado por National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Recuperado de <http://www.ncsall.net/index.php?id=462.html>
- Eisterhold, J. (1990). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 88-101). Estados Unidos de América: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (2002). *Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. España: Gedisa.
- Flores, L., y Segura, A. (2008). *Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura*. Educare. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1428>
- Franco, A. (2000). *Pensar una escuela con valor para el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (1997). *Teaching Reading and Writing in Spanish in the Bilingual Classroom*. New Hampshire, Estados Unidos de América: Heinemann.
- García, J. N. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, y matemáticas (3a ed.)*. España: Narcea Ediciones
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. España: Ariel.
- Gómez Campillejo, M. A. (2002). *Análisis de los factores implicados en el aprendizaje de la Lectura y Escritura y su tratamiento en el sistema educativo* (Tesis doctoral en educación). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio-psicolingüística. *Textos en Contexto 2, los procesos de lectura y escritura*. Argentina: IRA.
- Gresham, F., Elliot, S., & Sheridan, S. (1989). *Assessing and treating social skills deficits: a case study for the scientist-practitioner*. Estados Unidos de América: Nebraska University, Department of Educational Psychology.
- Hales, R., y Yudofsky, S. (2004). *Tratado de psiquiatría clínica*. España: Masson.
- Himber, C., y Poletti, M. (2011). *Méthode de français: Adosphère 1 - Livre de l'élève*. Francia: Hachette.
- Hughey, J. B., Wormuth, D. R., Hartfield, V., & Jacobs, H. L. (1983). *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques*. Massachusetts, Estados Unidos de América: Newbury House Publishers, Inc.
- Klingler, C., Vadillo, G. (2000). *Psicología Cognitiva: estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill
- Klingler, C., Vadillo, G. (2004). *Didáctica: teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México: McGraw-Hill
- Krashen, S. (1984). *Writing: research, theory and applications*. California, Estados Unidos de América: Laredo Publishing Co.
- Lopes, D. (1991). From Reading to Writing Strategies. *English Teaching Forum*, 4, p. 42-44. *Revista Educacion* 29 (2). Costa Rica.
- Margalit, M. (1989). *Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders*. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 41-45. Estados Unidos de América: Sage Publications.
- Navarro, C. (2005). *La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Educación. Recuperado de <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/edu-29-2/edu-9--11.pdf>

- Nimo, S., Juanes, B. L., Llerena, F. M., González, L., Suárez, A. L. y Díaz, C. D. (2009). *Retos de la Pedagogía de la Diversidad a partir de exigencias sociales a los Sistemas Educativos*. Odiseo. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/correos-lector/retos-pedagogia-diversidad-partir-exigencias-sociales-sistemas-educativos>
- Outon Oviedo, P. (2000). *Alteraciones Lingüísticas en la Dislexia*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Universidad de La Coruña, España.
- Pearl, R., Donahue, M., & Bryan, T. (1986). Social relationships of learning-disabled children. *J.K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.), Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (193-224). Florida: Academic Press.
- Proyecto académico de desarrollo profesional del docente de idiomas del Centro de Aprendizaje de Lenguas CALUSAC. (2009). Universidad San Carlos de Guatemala.
- Ramos Sánchez, J. (1999). *Una perspectiva cognitiva de las dificultades lecto escritoras. Procesos, evaluación e intervención*. Mérida, España: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Romero, J. E., & Lavigne, R. (2005). *Dificultades de aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos. En Definición, características y tipos de la dificultades en el aprendizaje, I*. España: Consejería de Educación.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Teberosky, A. (1995). *¿Para qué aprender a escribir? Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Timón, R., Doménech, F. & Monferrer P. (2006, enero). *Hacia una gestión de la diversidad más inclusiva*. Didac. Recuperado de [http://revistas.iberomx.com/didac/articulo\\_detalle.php?id\\_volumen=13&id\\_articulo=153](http://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=13&id_articulo=153)

Tschopp, L., Farrero, P. (1995). *El proceso de aprender a leer y a escribir: orientaciones pedagógicas*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Programación y Gestión Educativa.

Universidad de San Carlos de Guatemala. (2014). *Políticas de atención a la población con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Recuperado de <http://plani.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2014/11/politica-de-atencion-a-la-poblacion-con-discapacidad-usac-acuerdo.pdf>

Valdivieso, L. (2000, diciembre). *Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial*. Pensamiento Educativo. 27, 49-68.

Wicks-Nelson, R., Israel, A. (1991). *Behavior Disorders of Childhood*. Estados Unidos: Prentice Hall.

## **ANEXO No. 1**

Universidad San Carlos de Guatemala  
Escuela de Ciencias Lingüísticas  
CALUSAC

### **Entrevista estructurada El manejo de las dificultades en la lectura y la escritura en la enseñanza de un idioma extranjero**

#### **Guía de entrevista Dirigida a docentes del Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad San Carlos CALUSAC**

#### **Identificación personal:**

Nombre:

Edad:

Años de docencia:

Nivel académico:

#### **Tópicos a abordar:**

- Opinión sobre las Dificultades en Lectura y Escritura.
- Limitaciones que enfrenta un estudiante que presenta este tipo de dificultades.
- Manera personal de abordar estas dificultades el salón de clase.
- Opinión sobre la manera en que el conocimiento de este tema ayudaría a los estudiantes y docentes en nuestra institución.
- Opinión sobre los requerimientos institucionales para la formación de docentes en este tema.
- Propuesta de mejoras para que CALUSAC aborde de manera adecuada estas dificultades.



ANEXO No. 2

**Universidad de San Carlos de Guatemala  
Centro de Aprendizaje de Lenguas  
CALUSAC**



**Instrumento de medición dirigido a los estudiantes  
adolescentes del nivel uno de idioma francés  
en CALUSAC campus central**

Esta evaluación tiene como objetivo recolectar información con fines de mejoramiento académico de nuestra institución. No necesitas escribir tu nombre. No es un examen, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor completa todos los ítems con la información requerida.

<b>Identificación Personal</b>			
<b>Marca con una "X"</b>			
<b>Género:</b>	femenino _____	masculino _____	
<b>Rango de edad:</b>	12 – 14 _____	15 – 17 _____	
<b>Nivel académico:</b>	primaria _____	básico _____	diversificado _____
<b>Estudia en un centro educativo:</b>	Privado _____	Público _____	

## SERIE I

Responde las siguientes preguntas eligiendo la respuesta que según tu opinión es la más apropiada. Marca con una X la respuesta que mejor refleje tu primera reacción con respecto a la pregunta planteada. Debes responder todos los ítems.

1. Me gusta leer textos en español, siempre y cuando sean cortos.

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

2. Me gusta leer los textos de mi clase de francés.

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

3. Comprendo los textos de mi clase de francés sin problema.

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

4. Aunque algunas palabras de los textos que leo son difíciles, las comprendo debido al contexto.

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

5. Comprendo los textos que leo no importando que estén en letra de carta o molde

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

6. La lectura me aburre.

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

7. Mi letra de carta es legible

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

8. Mi letra de molde es legible

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

9. Las reglas ortográficas me parecen aburridas

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

10. Me gusta elaborar textos sin ayuda pues no encuentro ninguna dificultad al hacerlo.

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

11. Encuentro difícil elaborar textos por mí mismo.

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

12. Tengo problemas al resumir un texto de manera escrita.

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca

13. Me es fácil hacer comentarios de manera escrita acerca de los textos que leo.

Siempre       Muchas veces       Pocas veces       Nunca



### SERIE III

**Completa las siguientes oraciones para darles sentido.**

Ejemplo: Papá es hombre, como mamá es mujer.

- 1) El pan es a comer, como el agua es a \_\_\_\_\_
- 2) El algodón es blando, como el hierro es \_\_\_\_\_
- 3) Verano es a calor, como el invierno es a \_\_\_\_\_
- 4) Los perros ladran, como los gatos \_\_\_\_\_
- 5) Lápiz es a escribir, como tijera es a \_\_\_\_\_
- 6) El alimento es a hambre, como bebida es a \_\_\_\_\_
- 7) El zancudo es insecto, como el caballo es \_\_\_\_\_
- 8) El salmón es pez, como la diuca es \_\_\_\_\_
- 9) La lechuga es verde, como el tomate es \_\_\_\_\_
- 10) Los peces nadan como los pájaros \_\_\_\_\_
- 11) Cerca es a lejos, como rápido es a \_\_\_\_\_
- 12) Reír es a llorar, como sumar es a \_\_\_\_\_

### SERIE IV

**Ordena las siguientes oraciones para entender bien lo que dicen.**

Ejemplo: PERRO – EL – GRANDE – ERA → EL PERRO ERA GRANDE

- 1) ALTO- JUAN- ES \_\_\_\_\_
- 2) MUÑECA- YO- UNA –TENGO \_\_\_\_\_
- 3) NIÑOS- JUEGAN- FUTBOL- LOS \_\_\_\_\_
- 4) TECHO- AL- GATO- SUBE- MI \_\_\_\_\_
- 5) GUITARRA- TOCA- UNA –EL \_\_\_\_\_
- 6) ZAPATOS- TIENE- ELLA- UNOS- LINDOS \_\_\_\_\_
- 7) LOS- CUADERNOS- NIÑOS- EN- ESCRIBEN \_\_\_\_\_
- 8) PINTADAS- CASAS- RECIÉN- LAS- ESTABAN \_\_\_\_\_

## SERIE V

### Completa el texto con las palabras que faltan.

Cuando yo tenía seis años vi en un libro sobre la selva virgen que se titulaba "Historias vividas", una m\_\_\_\_\_a lámina. Representaba una serpiente boa \_\_\_ se tragaba a una fiera. \_\_\_ el libro se afirmaba:

"Representaba a una serpiente boa \_\_\_ se tragaba \_\_\_ presa entera, sin masticarla. \_\_\_\_\_ ya no puede moverse \_\_\_ duerme durante los seis meses que \_\_\_\_\_ su digestión". Reflexioné m\_ch\_\_\_ en ese momento sobre \_\_\_\_\_ aventuras de la jungla \_\_\_ a mi vez logré \_\_\_\_\_ con un lápiz de colores \_\_\_ primer dibujo. Mi dibujo n\_\_\_\_\_ 1 era de esta manera:



Enseñé mi \_\_\_\_\_ de arte a las p\_\_\_\_\_ mayores y les pregunté si \_\_\_ dibujo les daba miedo.

—¿ P\_\_\_ qué habría de asustar \_\_\_ sombrero?— me respondieron.

\_\_\_ dibujo no representaba un sombrero. Representaba \_\_\_\_\_ serpiente boa que digiere

\_\_\_ elefante.

Dibujé entonces el interior \_\_\_ la serpiente boa a fin \_\_\_ que las personas mayores \_\_\_\_\_ comprender. Siempre estas personas tienen necesidad de explicaciones.

Mi dibujo número 2 era así:

