

**Universidad Pedagógica Nacional**

---

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**INTERVENCIÓN PSICOPEDAGOGICA EN NIÑOS CON  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES  
EN LECTURA Y ESCRITURA.**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN:

**PIEDRA PARDAVÉ FABIOLA  
RESÉNDIZ GARCÍA NENA MINOA**

ASESOR

Joaquín Hernández Gonzáles

México, D. F.

Enero de 2001.

## **DEDICATORIAS**

A mis padres Julio y Lupita:

En respuesta a la confianza que me depositaron y en agradecimiento al ejemplo, apoyo, paciencia y amor que nunca me han faltado.

A mis hermanos Diana, Vivi, Paloma y Rubén:

Por estar ahí cuando les he necesitado.

A los abuelos Fer, Licha, Consuelo y José:

Por brindarme la sabiduría y el cariño necesarios para el logro de un objetivo más.

A la familia Reséndiz García:

Por todo el apoyo y cariño otorgados, en especial a Max por su amistad incondicional y palabras de aliento.

Con todo mi cariño

**FABIOLA:**

Con todo mi corazón para mis papases y hermanos, así como a toda mi familia por apoyarme en todo momento; a Hans a quien amo tanto, a mí hermana Gamali por toda la alegría, y a la familia Piedra Pardavé por todo su cariño.

**MINOA**

## RESUMEN

La presente tesis expone la importancia, el diseño y aplicación de tres intervenciones psicopedagógicas en niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el área de lecto-escritura. Para ello, fue necesario retomar algunos conceptos teóricos que fundamentaron la trascendencia y la planeación de cada una de las fases de las intervenciones; de esta manera, es que el referente contiene temas como: la Integración Educativa, NEE, Evaluación Psicopedagógica, Adaptaciones Curriculares, análisis de los Programas de 1° y 2° grados de Educación Básica en el área de Español, así como el desarrollo de la lecto-escritura.

Una vez desarrollado el Marco Teórico, llevamos a cabo el diseño puntual de la Metodología, en donde especificamos las características de los sujetos a quienes aplicamos las intervenciones; de igual manera, mencionamos cada uno de los elementos a partir de los cuales realizamos el diseño del instrumento de evaluación lecto-escritora, el cual nos permitió obtener información referente a la situación en la que se encontraba cada uno de los alumnos con NEE, concerniente al área de lecto-escritura; por otro lado describimos el procedimiento utilizado para la aplicación de la intervención, la cual dividimos en: a) fase de evaluación diagnóstico, para la cual llevamos a cabo la aplicación de hojas de derivación, entrevistas, hojas de criterios de evaluación para el área de lecto-escritura, observaciones, evaluaciones socioafectivas, así como la aplicación del instrumento de

evaluación lecto-escritora; b) fase del programa de intervención, para la cual realizamos el diseño de las adaptaciones curriculares requeridas para atender a las NEE que presentaba cada uno de los alumnos; y c) fase de postest, que consistió en la aplicación del instrumento de evaluación lecto-escritora para observar los cambios que manifestaron los alumnos, una vez aplicado el programa de intervención.

Con base en lo anterior, llevamos a cabo el análisis de datos, a partir de los cuales desarrollamos criterios de evaluación, los cuales nos permitieron dar a conocer los avances de cada uno de los alumnos, ello al realizar una reflexión sobre su situación última en comparación con la inicial. Así mismo, mencionamos la manera en que paulatinamente se fueron dando los progresos de cada uno de ellos.

Finalmente, presentamos las conclusiones al respecto de la experiencia obtenida durante todo el proceso de creación de la presente tesis.

# INDICE

## INTRODUCCION

### I. JUSTIFICACION

### II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### III. DEFINICION DE OBJETIVOS

### IV. HIPOTESIS DE TRABAJO

### V. MARCO TEORICO

La integración educativa y el aprendizaje de la lecto-escritura con niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

5.1 Filosofía de la Integración Educativa.

5.2 Integración educativa.

5.3 Necesidades Educativas Especiales.

5.4 Evaluación Psicopedagógica.

5.5 Identificación de Necesidades Educativas Especiales.

5.6 Adaptaciones Curriculares.

5.7 Análisis del Programa de 1° y 2° grados de Educación Básica en el área de Español.

5.7.1 Proceso de concreción de las intenciones educativas.

5.7.2 Programa de 1er grado de Educación Básica en el área de Español.

5.7.3 Programa de 2° grado de Educación Básica en el área de Español.

5.8 Desarrollo de la lecto-escritura.

5.8.1 Análisis teórico de los modelos de enseñanza de la lecto-escritura.

5.8.2 Relación entre la lectura y la escritura.

5.8.3 Déficit del desarrollo lecto-escritor.

## VI. METODOLOGIA

Tres intervenciones psicopedagógicas.

6.1 Sujetos.

6.2 Instrumento.

6.3 Procedimiento.

## VII. ANALISIS DE DATOS

## VIII. CONCLUSIONES

## IX. BIBLIOGRAFIA

# INTRODUCCION

En la actualidad encontramos una gran cantidad de problemáticas educativas que se relacionan de manera directa con el proceso de Integración social que enfrentan aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) , mismos que para tratar de adaptarse a una comunidad escolar, requieren de apoyos específicos que contribuyan a la creación de adaptaciones curriculares, arquitectónicas y metodológicas, entre otras, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, así como también la Integración Educativa.

Es por lo anterior que surge nuestro interés por investigar dichos procesos a través de la implementación de tres intervenciones psicopedagógicas, las cuales se explicarán a lo largo del presente proyecto. Cabe agregar que dichas intervenciones tendrán lugar en la escuela primaria "José Azueta", que cuenta con una Unidad de Servicios de Apoyo a Escuelas Regulares (USAER), misma que se muestra con la mejor disposición para colaborar con nuestra intervención psicopedagógica.

El desarrollo de nuestro proyecto, se enmarca en cuatro grandes apartados: en un primer momento, damos a conocer aquellos temas que hacen referencia al porqué de nuestro programa de intervención, a partir de la importancia del aprendizaje y enseñanza de la lecto-escritura (misma que se plantea dentro del Programa Nacional para el

fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica PRONALEES}, la delimitación de la intervención dentro del Planteamiento del problema, la definición de objetivos, así como la hipótesis de trabajo.

Posteriormente presentamos un referente teórico en donde se explican aquellos procesos y conceptos que atañen a nuestro programa de intervención, que se refieren a la Filosofía de la Integración Educativa, identificación de las Necesidades Educativas Especiales, Evaluación Psicopedagógica, Adaptaciones Curriculares, Análisis del Programa de 1° y 2° grados de Educación Primaria, análisis Teórico de los modelos de la enseñanza de la lecto-escritura, entre otros, y que al término del mismo nos permitirán sustentar el análisis de los resultados.

En un tercer momento, especificaremos el proceso metodológico para abordar la realización de nuestras tres intervenciones psicopedagógicas; por último, presentamos el análisis de resultados concernientes a la totalidad de las intervenciones, así como las conclusiones que se obtuvieron de las mismas.



# I. JUSTIFICACIÓN

Tomando en cuenta la trascendencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, que se lleva a cabo entre los cinco y siete años de edad, es que centramos nuestro programa de intervención partiendo de la importancia de aquellos elementos madurativos, del estadio inicial en la lectura y la escritura, ya que el desarrollo faltante en alguno de estos campos podría provocar un rechazo más o menos generalizado hacia la instrucción y/o la deserción en cualquiera de los niveles educativos en Educación Básica, Media Superior o Superior.

Lo anterior, sin duda alguna, forma parte de la problemática educativa que vivimos actualmente, ya que la deserción en gran medida, se debe a la falta del desarrollo de habilidades o estrategias para la lecto-escritura, tomando en cuenta que ésta es la base que permite la adquisición de conocimientos precedentes al 1° y 2° grados de Educación Primaria.

De esta manera es que la SEP (Secretaría de Educación Pública), pone en marcha el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica {PRONALEES 1995}, mismo que se orienta al cumplimiento de las siguientes finalidades:

- Todos los niños adquieran, en Educación Primaria, las competencias para leer y escribir en 1° y 2°.
- Todos los niños de 3° a 6°, consoliden y ejerciten la lecto-escritura en usos comunicativos básicos (el personal, el informativo práctico, el recreativo literario).
- Intensificar el ejercicio y desarrollo del punto anterior en Secundaria.
- Propiciar la alfabetización de poblaciones definidas vinculando las formas de enseñanza de la lecto-escritura, o contenidos relacionados con las necesidades básicas de cada grupo, en los campos del bienestar familiar, los procesos productivos, la organización y el acceso a bienes y servicios para las comunidades.
- .Apoyar el ejercicio y consolidación de la lectura y la escritura, en poblaciones no alfabetizadas y de alfabetización precaria.

Para lograr los objetivos anteriores las acciones del PRONALEES se desarrollan en tres vertientes:

1. Elaboración de propuestas y prototipos didácticos.
  - a) Revisión y adecuación de programas de Español.

b) Elaboración de materiales didácticos de Español: Libros de texto para el alumno.

-Libros para el maestro.

-Ficheros de actividades didácticas.

-Lecturas complementarias para maestros.

-Materiales para la formación y actualización del personal docente.

c) Actualización del personal docente

2. Publicaciones

3. Actividades de diagnóstico e investigación aplicada

a) Evaluación de las formas de enseñanza.

b) Evaluación del uso de los materiales de estudio.

c) Evaluación de los resultados alcanzados en la asignatura de Español.

Es de esta manera, que algunas de las acciones del PRONALEES nos ayudarán a realizar las Intervenciones psicopedagógicas ya que éstas implican la elaboración de propuestas

y prototipos didácticos, el diseño de adaptaciones curriculares, elaboración de materiales didácticos, conocimiento de las dinámicas del grupo-clase, conocimiento de los resultados alcanzados en la asignatura de Español por los alumnos con NEE, entre otras.

Partiendo de este contexto nos resulta necesario tomar en cuenta el fenómeno de la Integración Educativa, proceso que forma parte de la problemática de la demanda de atención a la diversidad, donde uno de los puntos a tratar es el de la adaptación de niños con Necesidades Educativas Especiales a las escuelas de educación ordinaria; para lo cual resulta necesario crear y apoyar el desarrollo de la infraestructura pertinente que posibilite dicha integración de manera real, tomando en cuenta la flexibilidad y apertura de los currícula.

Con base en lo anterior, cabe agregar, que como parte importante para dar solución al fenómeno de la adaptación de niños con Necesidades Educativas Especiales, es que se conforman las Unidades de Servicio de Apoyo a las Escuelas Regulares (USAER), las cuales se encuentran en un continuo proceso de adecuación, por lo que consideramos la viabilidad de llevar a cabo el desarrollo de nuestra intervención psicopedagógica con la finalidad de que sirva como herramienta de apoyo a los docentes y equipo que conforman las USAER.

## **II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En este punto se considera importante señalar aquellos límites teóricos que atañe a nuestro programa de intervención, mediante su conceptualización.

En un primer momento, es necesario dar cuenta de aquellos puntos que se enmarcan en un programa de intervención psicopedagógica la cual tiene sentido a partir de considerar el trabajo conjunto entre académicos, padres de familia, alumnos, USAER, directivos, y todos aquellos agentes que intervienen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ello tomando en cuenta la evaluación pertinente dirigida a los individuos, materiales didácticos, contexto social, cultural, familiar y escolar, así como al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, en un segundo, tercero y cuarto momento nos es relevante mencionar el por qué enfocarnos al área de la lecto-escritura en niños de 1° y 2° de Educación Básica con Necesidades Educativas Especiales.

Como ya explicamos dentro de la justificación, la importancia de ubicarnos en el 1° y 2° de Educación Básica, se confiere a que es precisamente durante esos grados que los educandos de entre seis y siete años de edad, poseen aquellas habilidades necesarias para

potenciar el aprendizaje de la lecto-escritura, de igual forma, y considerando que es ésta la que posibilita acceder a los niveles precedentes de educación, es que nos ubicamos tanto en dicha área como en los grados antes mencionados.

En lo que se refiere a la trascendencia que nos denota la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales a las escuelas ordinarias como parte de una problemática social hoy día, es que encontramos importante promover el apoyo a aquellas USAER que se encargan de integrar a quienes lo requieren de manera conveniente a situaciones reales, para lo cual nuestra intervención tiene la finalidad de colaborar para alcanzar dichos objetivos.

Con base en el referente anterior, es que proponemos una intervención de aproximadamente un mes de duración (a la que corresponderían 12 sesiones de trabajo por cada uno de los niños a los que se apoyará), que posibilitará la obtención de resultados a partir de los cuales nos permitiremos elaborar conclusiones congruentes entre el marco de referencia teórico y la aplicación práctica de una estrategia de intervención, siempre con el fin último de contribuir de la mejor manera a la solución de una problemática educativa actual.

En este contexto, el programa de intervención que realizaremos se llevará a cabo en la Esc. Primaria José Azueta que se encuentra ubicada dentro del Parque Nacional Fuentes Brotantes en la Delegación Tlalpan, misma que cuenta con el apoyo de USAER la cual nos ha brindado las facilidades requeridas, de manera conjunta con la

Supervisora de zona, para el desarrollo de dicha intervención.

Partiendo de lo explicado anteriormente es que nuestro programa de investigación se concreta a identificar e intervenir en las NEE de lecto-escritura que presentan los alumnos Yoko (1° B), Daniel (2° A) y Carlos (2° B) para el aprendizaje lecto-escritor, con la finalidad de colaborar para el desarrollo del mismo a partir de la aplicación del mismo para niños con N EE en la Escuela Primaria “José Azueta”.

### **III. DEFINICION DE OBJETIVOS**

Considerando lo explicado dentro de la justificación y el planteamiento del problema, es que definiremos a continuación cuáles son los objetivos que pretendemos alcanzar a través de nuestra intervención.

a) Hacer una evaluación psicopedagógica del nivel alcanzado de la madurez, estadio inicial en la lectura y escritura en niños con NEE en el área de Español.

b) Diseñar y aplicar un programa de intervención para niños con NEE en el área de lecto-escritura adecuado a las características y necesidades específicas que presenten cada uno de los casos a estudiar.



## **IV. HIPOTESIS DE TRABAJO.**

La intervención psicopedagógica diseñada a partir de la identificación del nivel alcanzado de la madurez, el estadio inicial de la lectura y la escritura, permitirá favorecer y estimular el desarrollo de estrategias cognitivas y metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura en 1° y 2° grados de EB tomando en cuenta las NEE presentadas por cada uno de los alumnos a estudiar.

## **V. MARCO TEORICO: LA INTEGRACION EDUCATIVA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NINOS CON NEE.**

### **5.1 Filosofía de la Integración educativa**

La integración educativa surge como una necesidad para brindar atención a la diversidad que presentan los alumnos (as) de los diferentes centros escolares, con la finalidad de que se les garantice el acceso o la enseñanza institucional y la cultura (MEC, 1996) ; de igual manera, Hernández (1998; citada por: Pérez y et. al, 1998) , menciona que la educación para todos los alumnos implica el que se deba atender satisfactoriamente a las necesidades básicas de aprendizaje para toda la población, incluyendo a las personas que presentan algún tipo de discapacidad.

Por lo anterior, es que consideramos importante enmarcar lo que representa para nosotras la Integración Educativa como medio para el logro de la inserción y adaptación de tos alumnos a la sociedad.

### **5.2 Integración Educativa**

#### **Definición y condiciones para la integración escolar.**

De acuerdo con Bautista (1993), la integración escolar se da a partir de que el niño con necesidades educativas especiales participa

en un mismo modelo educativo general (educación regular) que contempla las diferencias y se adapta a las características de cada alumno, sin olvidar la importancia del compartir espacios comunes.

Partiendo de lo anterior, el autor menciona algunos elementos a considerar para que se pueda dar la integración educativa:

- Es necesario establecer programas y experiencias que marquen procedimientos para la práctica de la integración educativa.
- Realizar una campaña de información pública sobre la integración educativa.
- Una legislación que garantice y facilite la integración.
- Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.
- Renovación de la escuela tradicional en lo referente a la organización estructura, metodología, objetivos, etc.
- Reducción del número de alumnos por maestro en el aula.
- Diseño curricular único, abierto, flexible, para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes.

- Adaptación arquitectónica de los centros educativos regulares para facilitar el acceso a las diferentes necesidades de los alumnos.
- Contar con la infraestructura necesaria referente a los recursos personales, materiales y didácticos que sean requeridos.
- Contar con el apoyo de los equipos interdisciplinarios del sector educativo.
- Participación activa de los padres en el proceso educativo del alumno.
- Un buen nivel de comunicación entre la escuela y su entorno social, así como también al interior de los centros.
- La formación y el perfeccionamiento del profesorado y profesionales de la educación para trabajar en equipo.

A partir de los supuestos anteriores, es que a continuación mencionaremos el Marco Legal que regula y trata de garantizar la Integración Educativa.

## **Marco legal**

En la Ley General de Educación (1993) se establece la igualdad para garantizar el acceso y permanencia en los servicios educativos a niños que presentan alguna discapacidad.

Partiendo de lo anterior, y haciendo referencia al principio de Integración Educativa, es que en el artículo 41 de dicha ley se especifican los lineamientos y ámbitos de acción del Sistema Educativo Mexicano en donde se menciona lo siguiente:

- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes.
- Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.
- Tratándose de menores de edad con discapacidades, se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular.
- Para aquellos que no logren integrarse a los planteles de educación básica regular; se procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

- Se toma en cuenta el apoyo de los padres y/o tutores, maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran alumnos con necesidades educativas especiales.
- Con el objetivo de alcanzar la finalidad de la integración educativa de menores con discapacidad, se reorientarán los servicios educativos referentes a la Educación especial, con la intención última de que los niños reciban educación en centros cercanos a sus hogares, y preferentemente en ambientes de educación regular.
- Contamos con los servicios que ofrecen los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las escuelas regulares con apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Como complemento a los puntos anteriores, también se menciona que el objetivo principal del CAM es el de atender a los niños tomando como referencia las necesidades especiales que presentan para que los menores adquieran los contenidos académicos del grado que les corresponde de acuerdo a su edad cronológica siguiendo el plan y programa de estudio regular. El propósito del CAM es que se logren integrar sus alumnos al ámbito educativo, social y familiar.

Así mismo, la USAER promueve que el desarrollo del niño sea considerado de forma integral lo que permitiría atender las diferentes formas de aprender. El objetivo de USAER es el garantizar que los niños y niñas que presenten alguna discapacidad, reciban una educación adecuada en un ambiente óptimo para su desarrollo integral, además de garantizar que el ambiente sea óptimo para el desempeño de los alumnos, apoyando al maestro, al niño y a sus padres.

También es importante mencionar que la integración educativa pretende elevar la calidad de la educación y modernizar las prácticas escolares, por lo anterior es que resulta necesario identificar aquellas NEE que requieran ser atendidas para el logro de la integración, por lo que a continuación explicaremos la conceptualización de dicho término.

### **5.3 Necesidades Educativas Especiales**

En lo que a necesidades educativas especiales se refiere, Bautista (1993) menciona que dicho término aparece por primera vez en el informe Warnock. Posteriormente, el mismo término sirve como base para la creación de la Ley de Educación de 1981 en Gran Bretaña.

Partiendo de lo anterior, el autor menciona que el concepto de necesidades educativas especiales está en relación con las ayudas de tipo pedagógico, o bien, de aquellos servicios educativos que

determinados alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización con la finalidad de lograr el mayor crecimiento a nivel personal y social.

Tomando como referencia lo planteado por el autor, es que consideramos a las necesidades educativas especiales como aquellas que se presentan a partir del surgimiento de una dificultad de aprendizaje determinado, el cual pudiera tener un antecedente causal de tipo personal, social o escolar.

Una vez definido el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) , es importante mencionar que para poder realizar el diagnóstico de las mismas debemos considerar todas aquellas características del medio escolar, el currículum que se desarrolla, los profesores que lo imparten, los medios con los que se cuentan, entre otros, (España, 1992) .

## **5.4 Evaluación Psicopedagógica.**

### **Concepto y características principales.**

De acuerdo con el Ministerio de Educación y Cultura (1996), podemos definir dicho concepto como un proceso en el que se recogen y analizan datos relevantes concernientes a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza -aprendizaje. Dicho proceso permite identificar las necesidades educativas que



presentan determinados alumnos con características o dificultades específicas en su desarrollo personal, así como los desajustes en relación con el currículum escolar. La finalidad del proceso de evaluación psicopedagógica es el de fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayuda necesaria que permite progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

Las características principales de la evaluación psicopedagógicas son:

- Es un proceso de evaluación que se lleva a cabo con determinados alumnos que presentan dificultades o necesidades específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje ordinario.
- Es un proceso que se lleva a cabo en determinadas situaciones, a partir de las cuales, dicha evaluación posibilitará realizar adaptaciones curriculares, tomar decisiones sobre la flexibilidad curricular, determinación de recursos y apoyos específicos, entre otros.
- Es un proceso de evaluación que toma en cuenta las diferentes dimensiones en relación con el alumno, el contexto escolar y el familiar.
- Es un proceso que proporciona información para dar

respuesta a: las necesidades educativas del alumno, en términos de las competencias relacionadas a los aprendizajes curriculares, las condiciones del propio alumno y del contexto que faciliten o dificulten su proceso de enseñanza-aprendizaje, ubicación escolar adecuada, propuesta curricular adecuada en función de las características y necesidades del alumno, el tipo de ayuda (s) necesaria (s) para favorecer su progreso.

Los elementos que toma en cuenta la evaluación para determinar la ayuda a brindar al alumno son 4:

- La interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje.
- La interacción con el profesor y los contenidos de aprendizaje.
- La interacción del alumno con el profesor y compañeros.
- Los contextos de desarrollo (familia y centro escolar).

A partir de los resultados que se obtienen con base en la realización de la evaluación psicopedagógica, es que se propone una Adaptación Curricular específica que atienda a las NEE encontradas a través de la identificación de las mismas y el proceso de recopilación de información.

## **5.5 Identificación de las Necesidades Educativas Especiales**

Tomando en cuenta el proceso de Evaluación psicopedagógica mencionado en el apartado anterior, es que mencionaremos aquellos factores que intervienen de manera directa en la identificación de las NEE, a partir de las cuales se desarrollará una propuesta de Adaptación Curricular que de respuesta a las ayudas requeridas por los alumnos.

De acuerdo a Bautista (1993), el objetivo principal de la identificación y valoración de las NEE, consiste en la determinación de las ayudas que requiere un alumno con NEE.

Para llevar a cabo la identificación de dichas necesidades, es importante considerar como referente básico el currículo escolar, mismo que servirá de parámetro para determinar el tipo de ayuda y servicios específicos que un alumno pudiera necesitar.

En primera instancia, es el profesor quien pudiera detectar de manera directa las NEE a través de la observación sistémica y la revisión de actividades, entre otros, con la finalidad de dar a conocer si se requiere de la ayuda de un profesor especialista, o bien de los equipos interdisciplinarios. En caso de que al profesor se le dificultase la labor de detección de NEE, se considera conveniente que recurra a cualquiera de las otras dos instancias antes mencionadas.

La valoración de las NEE por el profesor, profesor especializado o el equipo interdisciplinario, permite identificar el grado de especificidad de la ayuda requerida por cualquier alumno en elementos como:

- Tipo y grado de especificidad de las adecuaciones curriculares.
- Medios de acceso al currículum que será necesario facilitar al alumno.

Las necesidades curriculares en relación con los aspectos afectivos, la relación interpersonal y social, entre otros, nos permitirán formular las adecuaciones educativas pertinentes para los niños con NEE, donde una parte fundamental de dichas ayudas se concretarán en las Adaptaciones Curriculares, por lo que a continuación haremos referencia a ellas.

## **5.6 Adaptaciones Curriculares**

De acuerdo con Blanco Guijarro (citado por Hernández, 1998) el alumno tiene necesidades educativas especiales en el momento en que presenta dificultades mayores que las del resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se encuentran especificados dentro del currículum correspondiente a su edad y necesita adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias de las áreas del currículum. Por otra parte, Garrido (citado por

Hernández, 1998), define a las adecuaciones curriculares como aquellas modificaciones que se necesitan realizar en los diferentes elementos que componen el currículo básico con la finalidad de adecuarlos a las diferentes características y situaciones que presentan las personas para las que se aplican.

Ahora bien, para fines prácticos de nuestra investigación, mencionaremos las características generales planteadas por Hernández J. (1998) que definen las adaptaciones curriculares significativas y no significativas.

APORTACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS	ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS
Implican eliminación de contenidos básicos del currículo oficial.	No implican eliminación de contenidos básicos del currículo oficial.
Se programan para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.	Se programan para todos los alumnos de un grupo o ciclo atendiendo a sus diferencias individuales.

Considerando la necesidad de realizar una adaptación curricular, es que también, en unión a la evaluación psicopedagógica, es importante analizar los Planes y Programas de estudio concernientes al grado y área en los que se pretende llevar a cabo las adaptaciones curriculares.

## **5.7 Análisis del programa de 1° y 2° grados de Educación Básica (EB) en el área de Español.**

Tomando en cuenta que el presente marco teórico se realiza con la finalidad de enmarcar aquellos conocimientos que nos servirán de fundamento para realizar las intervenciones psicopedagógicas de alumnos con NEE en el área de lecto-escritura, es que consideramos importante en este apartado mencionar aquellos elementos que constituyen al Programa de Educación Primaria en 1° y 2° grados en el área de Español.

### **5.7.1 Proceso de concreción de las intenciones educativas.**

#### **Propósitos generales del programa de EB.**

El actual plan considera que el programa debe ser cubierto en 200 días, en donde se cumplirán jornadas laborales de 4 horas diarias, lo que representa un total de 800 hrs. de clase que pretende llevarse a cabo a comparación de las 650 hrs. alcanzadas en los años que anteceden a dicho plan.

De esta manera, encontramos que uno de los rasgos centrales que le caracterizan y que consideramos relevante mencionar para el desarrollo del presente trabajo, es que en los dos primeros grados de Educación Básica se pretende dedicar al Español el 45% del tiempo

escolar, al área de Matemáticas el 30%, a las áreas del conocimiento del medio (C. N., Historia, Geografía y Educación Cívica) 15%, Educación Artística 5% y Educación Física 5%. Con base en lo anterior, es que podemos dar cuenta de que la materia a la que se le da un mayor énfasis es a Español, ello con la finalidad de que los alumnos logren una alfabetización firme y duradera a partir de que la escuela les brinde las bases necesarias en los dos primeros grados de Educación Primaria.

Uno de los cambios más importantes que ha tenido la enseñanza del Español consiste en la eliminación de un enfoque formalista que denota la importancia del estudio de las nociones de la lingüística y los principios de la gramática estructural; ya que ahora el enfoque que enmarca el propósito central del programa de Educación Básica en el área de Español es el comunicativo y funcional (que propone habilitamiento de las diferentes competencias, como son: la oral y la escrita, a partir de los usos y funciones sociales de la lengua), mismo que tratará de contribuir al desarrollo de las capacidades de comunicación de los alumnos en los diferentes usos de la lengua hablada y escrita, para lo anterior se pretende que los niños: aprendan significativamente la lectura y la escritura, desarrollen su capacidad de expresión tanto oral como escrita, lleven a cabo el uso de estrategias para la comprensión y redacción de textos, aprendan a diferenciar los diversos tipos de texto así como la adquisición del hábito por la lectura y el uso de aquellas capacidades críticas para desarrollarla y por último, que conozcan el uso de las reglas y normas de la lengua para que las apliquen correctamente.

## **Organización de los programas**

La organización de los contenidos dentro de los programas para los seis grados de Educación Básica, se agrupan en cuatro ejes temáticos como un recurso de organización didáctica en donde las líneas de trabajo se combinan de modo que las actividades específicas de enseñanza integran contenidos y actividades de más de un eje, dichos ejes se conforman por: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua; de igual forma, la organización de la presentación de los programas enuncian 1° los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende que los alumnos aprendan a partir de los ejes mencionados con anterioridad, y 2° una amplia variedad de opciones didácticas o situaciones comunicativas.

A partir de lo anterior, a continuación realizamos una breve descripción de las características representativas que atañen a cada uno de los ejes, ello con la finalidad de darnos una idea de la importancia que se le otorga a la lecto-escritura en la EB.

### **a) Lengua hablada**

Incentivar en los alumnos aquellas capacidades de expresión oral en la escuela primaria, ya que constituyen un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas.



En primer año en particular, “...las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo en los intereses y vivencias de los niños. Esto, mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción...” (Plan y Programas de Educación Básica, Primaria, 1993).

## **b) Lengua escrita**

En lo que respecta a este eje, se pretende que los niños comprendan y den importancia a la función comunicativa de la lectura y la escritura; en lo que se refiere a la primera, los programas proponen que desde el principio se transmita a los alumnos que los textos en general y de diversa naturaleza comunican significados y forman parte del entorno; de esta manera, se sugiere que los alumnos trabajen con diversas lecturas que cumplen con funciones y propósitos diferentes, mismos que a su vez propiciarán que los alumnos desarrollen estrategias de acuerdo al tipo de lectura a realizar; dichos tipos de textos son constituidos por los de tipo literario, información temática, los que tienen el fin de comunicar instrucciones para realizar acciones prácticas y los que tratan de asuntos familiares o personales.

En lo que concierne a la escritura, se considera importante que el niño vaya desarrollando habilidades para la elaboración y corrección de diferentes textos, así como el ejercitamiento de la redacción de mensajes, cartas y otras formas de comunicación; para lo anterior, se sugieren actividades como la elaboración de planas y el dictado,

mismas que serán aplicadas sólo en prácticas necesarias y específicas para el desarrollo de dichas habilidades por parte de los educandos.

### **c) Recreación literaria**

Pretende lograr que el niño sea partícipe de la lectura, de tal manera que desarrolle la curiosidad e interés por ésta; para lo anterior se sugiere que el maestro lea en voz alta lecturas sencillas y, al término de que los alumnos adquieran dicha capacidad, lleven a cabo esta misma actividad con sus demás compañeros.

### **d) Reflexión sobre la lengua**

Toma en cuenta el fomento a la utilización de expresiones tanto gramaticales como lingüísticas, mismas que se pretende sean aprendidas por los alumnos como normas formales aplicadas en situaciones reales y cotidianas que permitan dar sentido a la utilidad real de las capacidades comunicativas dentro de la lengua hablada y escrita.

## **5.7.2 Programa de 1er grado de EB en el área de Español.**

Con la finalidad de explicitar con mayor claridad la organización de los contenidos y actividades que se marcan dentro de los Planes y

Programas de EB para 1er grado en el área de español, es que presentamos una tabla misma que posteriormente nos permitirá retomar aquellos elementos que guiarán el diseño del programa de intervención.

#### Libro de texto

El libro de lecturas junto con el de actividades y el recortable, forma parte de la serie de los nuevos materiales didácticos, que se conformaron en 1997 y que sustituyen a los materiales empleados en el ciclo 96-97.

El libro de lecturas, es el eje que articula a los otros dos libros, ya que con base a éste se propone la ejecución de diferentes ejercicios y actividades que se apoyan entre sí.

Los textos anteriores a su vez se encontrarán apoyados por el Libro del maestro, Español primer grado; ya que marca recomendaciones sobre el uso de los materiales, según las necesidades que se le presenten al profesor para que éste desarrolle de manera adecuada su práctica docente.

### **5.7.3 Programa de 2° grado de Educación Básica en el área de Español.**

Al igual que en el Programa de Educación Básica de 1er grado,

presentamos una tabla que muestra la organización de los contenidos y actividades que guiarán posteriormente, el diseño del Programa de Intervención.

### Libro de texto

El libro de texto de Español de 2º año, refuerza la práctica de los niños en la lectura y la escritura, fomentando el mejoramiento de la calidad de la enseñanza primaria, para lo cual se considera necesario contar con materiales de enseñanza actualizados que den respuesta a las necesidades de aprendizaje de los niños. De igual manera se hace hincapié en la importancia de elaborar recomendaciones y críticas por parte de los profesores para mejorar los mismos.

Por otra parte, se recomienda que los profesores lean y trabajen con anticipación los textos y ejercicios del libro de texto para facilitar el diseño de actividades que permitan llevar una dinámica abierta y natural dentro del aula de clases; propiciar el juego teatral, el canto y otras formas de recreación, tomando en cuenta las adivinanzas, cuentos, poemas y trabalenguas que forman parte del libro; motivar a los niños para que realicen intentos de escritura; fomente la reflexión sobre los escritos realizados por los niños, así como el intercambio de opiniones para mejorar y ampliar su vocabulario, y de igual manera, enriquecer sus conocimientos.

De esta manera, la importancia de mencionar el análisis de los Planes y Programas de estudio de 1º y 2º grados de EB, radica en que

nos permitirá elaborar aquellos objetivos que constituyan al programa de intervención (generales, específicos y operativos) adecuado a cada una de las NEE que los alumnos presentan.

Tomando en cuenta lo anterior, así como los resultados de la Evaluación Psicopedagógica para diseñar la Adaptación Curricular, es que resulta necesario mencionar aquellas teorías de los Modelos de enseñanza de la lecto-escritura para poder proponer alguna solución a las NEE encontradas.

## **5.8 Desarrollo de la lecto-escritura**

### **5.8.1 Análisis teórico de los modelos de enseñanza de la lecto-escritura: Procesamiento Humano de Información y el Modelo Sociocultural de Vigotsky.**

#### **Formulaciones teóricas con base en el modelo cognitivo de Procesamiento Humano de Información (PHI).**

Tomando en cuenta la importancia que tiene para nosotras la realización de intervenciones psicopedagógicas para niños con NEE en el área de lecto-escritura, es que requerimos de aquella información que nos explique los procesos básicos que los alumnos deben de adquirir en la escuela para desarrollar las habilidades necesarias que les permitan avanzar en los grados subsecuentes de formación institucionalizada.

Es así, que iniciamos con aquellas' teorías que describen al proceso lector como un modelo interactivo del procesamiento de la información, en el que intervienen: la información visual (a través de los ojos), que consiste en la información proveniente del texto; y la información no visual, que hace referencia a los conocimientos previos con que cuenta el lector.

De esta manera, es que se recalca la importancia de que el proceso lector es un modelo interactivo, ya que, el lector no es considerado como un ente pasivo al realizar las lecturas, si no que por el contrario es tomado en cuenta como activo porque emplea diversas fuentes de conocimiento para obtener la información que se le presente en un texto, así mismo, reconstruye el significado del texto para interpretarlo a partir de sus propios esquemas conceptuales y su representación del mundo; es por lo anterior que el lector procesa la información proveniente del texto y, tomando en cuenta dicha información junto con sus conocimientos previos, va reconstruyendo sus estructuras de memoria, enriqueciéndose los contenidos temáticos así como los procesos de razonamiento (Smith, 1973; citado en: Cabrera, et. al.; 1994)

Por lo anterior; es que el proceso de lectura se concibe como una actividad cognitiva compleja, donde la comprensión es posible a partir de que el lector procesa, de manera simultánea, los datos que obtiene del texto así como los que provienen de sus conocimientos previos.

Para poder llevar a cabo la comprensión de un texto es necesario tomar en cuenta diversos procesos, como son:

- Las características de los conocimientos base del lector.
- Las estrategias y capacidades metodológicas que tiene el individuo para poder llevar a cabo el texto.
- El tipo de texto que se va a leer.
- Las características físicas y de desarrollo que presenta el texto.
- La facilidad que tiene el lector para automatizar los procesos en la memoria operativa.

Todo lo anterior, tendrá que ver con el resultado de una buena, mala o regular visión global de la lectura. Cabe agregar la importancia de diferenciar entre las estructuras que se encuentran en la memoria de los individuos y las estructuras que conforman el texto, que al llevar a cabo la lectura interactúan en la memoria del individuo para comprender.

Los esquemas del conocimiento con los que cuenta un individuo serán activados a partir del reconocimiento de estructuras textuales, ello implicará el procesamiento de la información desde niveles micro hasta niveles macro de entendimiento.

De esta manera nos resulta necesario dar a conocer las diferentes teorías y modelos cognoscitivos que toman en cuenta la importancia de los esquemas como métodos para el reconocimiento de las

diferentes estructuras que se pueden presentar en un texto, todo esto con la finalidad de poder lograr una buena comprensión lectora.

Estos modelos manejan el concepto de esquema como aquella representación del conocimiento que se da en dos dimensiones: formal y organizado; éstas, guían la comprensión y la conducta, y funcionan como resúmenes de lo aprendido.

Un conjunto de esquemas permiten que el sujeto conforme su propia teoría del mundo acerca de objetos, situaciones, procesos, etc.; éstos se adquieren de forma recursiva y de manera gradual, que va desde un proceso de estructuras independientes a estructuras integradas y jerarquizadas; se forman durante la experiencia personal en situaciones recurrentes y se produce desde edades tempranas (Viera, Peralbo y García, 1997).

De esta manera es que podemos decir que los esquemas son estructuras de conocimiento causal y temporal. Dicho conocimiento es activado por el reconocimiento de contenidos, mismos que pueden ser marcos y guiones.

Los marcos son representaciones esquemáticas de organización en la mente, de aquellos lugares, habitaciones, calles, edificios en los cuales tiene lugar la vida diaria (Minsky, 1975; citado por: Viera, et. al.; 1997).



Dichos esquemas y /o representaciones visuales sobre el conocimiento del mundo se obtienen a partir de los procesos cognitivos básicos tales como la percepción, la acción y la comprensión lectora y dan explicación a procedimientos dinámicos de cómo actuar en determinadas circunstancias. De esta manera, los marcos tendrán coherencia dentro de un texto a partir de la o las macroestructuras encontradas (Van Dijk, 1977; citado por: Viero, et. al.; 1997).

Los guiones, son aquellos esquemas en la mente humana que contienen cada uno de los eventos que a diario se pueden vivir (acciones) como: excursiones, cómo te levantas por la mañana, cómo trabajas, etc., y marcan las rutinas del mundo (Shank y Abelson, 1977; citados por: Viero, et. al.; 1997); es decir, son estructuras conceptuales que se explican a través del conocimiento sociocultural, ya que contienen información sobre las actividades de unos agentes sociales en relación a otros.

De esta manera, es que consideramos que al igual que loS marcos los guiones también sirven para realizar inferencias a partir de la idea global que se presente en un texto {macroestructura}.

### **a) Teorías estructurales**

Las teorías estructurales san reconocidas también como modelos teóricos explicativos que se reflejan a través de la Gramática de Cuentos y las Teorías Macroestructurales.

- Gramática de cuentos

Tanto la psicología cognitiva como la inteligencia artificial resaltan la importancia de los conocimientos del mundo para que los individuos lleven a cabo la comprensión de la narrativa oral y escrita.

Esta teoría es apoyada por autores como: Rumelhart (1975), Thorndike (1977), Mandler y Johnson (1977) así como Stein y Glenn (1979), mismos que han sido citados por: Viero, Perabo y García, (1997).

Estos autores dividen el texto en partes macro -constituyentes que son: comienzo, trama o argumento, mismos que a su vez representan los sucesos que contienen los cuentos. De igual manera, los sucesos se hayan compuestos por episodios y estos a su vez están formados por: metas, acciones hacia metas y resultados a partir de las acciones.

Con base en lo anterior, es necesario mencionar que los psicólogos cognitivos centrados en la gramática de cuentos hacen énfasis en las estructuras del cuento y en las conexiones causales y temporales entre las partes de un episodio del texto, ello como punto determinante para la comprensión.

De igual manera, se entiende que las estrategias que se dirigen a la comprensión de los cuentos toman en cuenta una serie de reglas como son las sintácticas, las gramaticales y el resumen.

En otro momento, cabe agregar que los psicólogos de la inteligencia artificial que dan importancia a la representación organizada del reconocimiento en la memoria, resaltan la estructura de los sucesos y convenciones o rutinas sociales, así como el conocimiento social y del mundo como aquellos factores que facilitarán la comprensión y el recuerdo de los lectores.

## **Teorías Macroestructurales**

Enfoque apoyado por autores como Van Dijk y Kinstch (1978; citados por: Viero, et. al.; 1997) que se caracteriza por poner su énfasis en el análisis de la estructura del texto remarcando la descripción formal de la estructura semántica de los textos, así como a su procesamiento. En este modelo, se incluyen dos niveles como componentes esenciales de representación de los textos, que son:

### **a) La microestructura.**

Es la unidad de significado local del texto, que está constituida por aquellas proposiciones individuales y sus relaciones referenciales en diversos niveles; es lo primero en formarse al llevarse a cabo la decodificación preposicional del texto, permitiendo ubicar aquellos detalles que lo componen.

## **b) La macroestructura**

Es la unidad de significado más global del texto. Permite darnos una idea general acerca del significado de un escrito y está formado por la unión de un gran número de proposiciones relevantes que dan como resultado un nivel de significación más amplio; esto es, la concepción de las ideas globales del texto.

Dichos niveles denotan la importancia del uso de dos diferentes tipos de estrategias para poder realizar la comprensión de un texto. En el caso de la microestructura, se aplicarán las reglas ya mencionadas en la gramática de cuentos, pero en el caso de las macroestructuras, las reglas a seguir se constituyen por: selección, integración y construcción.

De acuerdo con este modelo, los lectores deberán pasar de una microestructura a una macroestructura con la ayuda de macroreglas. Las macroreglas ayudarán al lector a crear las ideas generales así como a localizar las ideas principales y son las siguientes: omisión o selección (donde se eligen y se seleccionan palabras o partes importantes del texto para reducir el número de proposiciones); generalización (donde se elaboran los conceptos relevantes de cada una de las partes de la estructura del texto, mismos que se van organizando) y construcción (de donde resulta la idea principal a partir de los conceptos elaborados anteriormente, ello, estableciendo su relación al incorporarse nuevas ideas y/o proposiciones) .

De esta manera, se dice que las macroreglas u operadores serán las encargadas de determinar qué elementos son importantes y cuales no.

Los macrooperadores son aquellos que se usan para borrar o generalizar todas las proposiciones contenidas en un texto que no tienen relevancia o que resultan redundantes para el lector, de esta forma, es que se emplearán para la construcción e inferencia de nuevas proposiciones.

Pase a anterior situación, las macroreglas por sí solas no garantizan la comprensión del texto, podrían en todo caso conducir a generalizaciones y abstracciones sin sentido. Las macroreglas se aplican bajo el control de las superestructuras esquemáticas que representan conocimientos previos pues no se aplican en forma fortuita, sino que más bien están restringidas, or los propósitos del lector. Estos determinan qué elementos del texto son relevantes según dos criterios (Van Dijk, 1979; citado por: Viero, et. al.; 1997); la importancia del texto, que se define en términos de lo que el autor considera importante ya menudo se indica mediante unas señales en la estructura del mismo, y la importancia contextual que proviene de los intereses personales del lector o de sus conocimientos (Viero, 1997).

## **Modelos mentales**

Dicha teoría se encuentra apoyada por Johnson-Laird (1976;

citado por: Viero, et. al.; 1997), quien también llama a los modelos mentales, escenarios o modelos de la situación, que significan que el lector construye una representación acerca del contenido del texto, a partir de la interacción entre ambos, incluyendo: la situación, los objetivos, los personajes, sucesos, procesos, las causas y/ o las intenciones descritas en el texto; es decir que a partir del proceso de interacción entre la lectura y los conocimientos que ha adquirido el individuo surge entonces la génesis y transformación de los escenarios mentales.

De esta manera, encontramos que este modelo se caracteriza, al igual que la teoría estructural por una organización estructural del texto, que surge a partir de un proceso dinámico; un modelo mental es un modelo interno de una situación descrita por una oración.

Tomando como referencia a las teorías Estructural y Mental, dentro de aquellas formulaciones teóricas del Modelo Cognitivo, es que procedemos a recalcar aquellas estrategias y/o procedimientos que surgen a partir de las teorías del PHI como propuestas que se pueden implementar en el salón de clases en apoyo a las didácticas que implementan los profesores en el salón de clases con la finalidad de que los alumnos puedan realizar el aprendizaje de la lecto-escritura; cabe agregar, que la importancia de mencionarlos, radica en que probablemente, y en unión a las actividades que se presentan en los Libros de textos (de alumnos y profesores) , sean retomados posteriormente para la creación de actividades dentro del programa de intervención.

## **Procedimientos y/o estrategias**

Tomando en cuenta la intención de enunciar los siguientes procedimientos y estrategias, es que a continuación se presentan enmarcadas bajo tres parámetros: 1. Estrategias sobre el texto, 2. Conocimientos previos y 3. Autorregulación; mismos que nos ayudarán a poder discernir cuáles se pueden aplicar como apoyo en las actividades de las adaptaciones curriculares respectivas a cada uno de los alumnos con NEE. De igual manera, cabe mencionar que dichos procedimientos y estrategias han sido retornados a partir de Carney, (1992) en su texto Enseñanza de la comprensión lectora.

### **1. Estrategias sobre el texto**

El lector toma en cuenta el subrayado de palabras clave, señalizaciones, resúmenes y teorías macroestructurales que le permiten comprender mejor el texto.

Existen diferentes tipos de esquemas para la estructuración de cada texto, el conocimiento del lector acerca de las estructuras le permitirá generar expectativas acerca del tipo de estructuras que tiene que construir. Cuando la estructura del texto se acopla a las expectativas del lector, su comprensión y recuerdo mejora.

Mejora de la comprensión a partir del texto, sujeto y desarrollo del programa.

Se induce a partir del texto, el sujeto y el desarrollo de programas; el primero contiene objetivos, señalizaciones y organizadores previos que permiten al lector una dimensión global y general de las nuevas ideas del texto presentados por un mayor nivel de abstracción y generalidad; sirven de puentes entre lo que el sujeto conoce y lo que necesita conocer.

El sujeto, tiene la habilidad de identificar la idea principal del texto haciendo una clasificación y una categorización por medio de reglas macroestructurales, un ejemplo de esto pudiera ser el resumen.

En cuanto al desarrollo de los programas podemos decir que debe haber una instrucción directa que convoque a la enseñanza práctica (con ejemplos del profesor) y la aplicación que debe realizarse por parte del alumno.

Lectura basada en procesamiento estructural del texto a dos niveles (microestructura y macroestructura).

El objetivo es construir el significado global del texto creando una macroestructura mediante la aplicación de macroreglas.

El procedimiento es:

1° Localizar las ideas principales del texto y reducir el número de ideas del texto.



2° Hacer una relación entre las ideas y organizar manteniendo la información relevante.

3° Elaboración de un resumen acerca de la idea principal e incorporar nuevas ideas que expresen el significado global del texto.

Habilidades de comprensión de la idea principal. Conocimiento declarativo y procedimental.

Para que un lector reconozca las ideas principales, requiere:

-Conocimiento declarativo, el cual implica una estrategia o habilidad.

-Conocimientos procedimentales, los cuales consisten en saber identificar una idea principal en un enunciado implícito o explícito.

También los alumnos deben de comprender dos habilidades: categorización y clasificación, y la identificación de las ideas principales. De esta forma el alumno podrá plasmar lo aprendido en resúmenes.

## 2. Conocimientos previos

-El lector toma en cuenta las intenciones del autor.

-El lector realiza inferencias sobre lo que el autor le quiere dar a

conocer mediante la estructura de temas o subtemas que tiene el texto.

-Mejora de la comprensión inducida desde el sujeto

-Trabajo sobre la estructura textual para tratar de analizar la forma en que se organizan las ideas.

### Objetivos y cuestiones

Apoyando el control deductivo (metas y objetivos de la lectura) y el control inductivo (favorece la localización de la atención) .Repercute en la memoria y comprensión del lector. De aquí se desprenden las realizaciones, puntos guía que deberá dar el profesor para poder hacer la lectura destacando la estructura del texto.

### 3. Autorregulación

Toma en cuenta el proceso de lectura que lleva a cabo el lector enmarcado en tres partes: pre-lectura, lectura y comprobación de la lectura.

El lector emplea el proceso de metacognición para verificar la buena comprensión del texto.

El lector toma en cuenta los siguientes puntos:

- Resumir
- Preguntar
- Predecir
- Clarificar

El lector estará pendiente de lo que escribe.

Preguntas reflexión

a) ¿Qué haces cuando quieres estar seguro de que entiendes y recuerdas un texto breve o capítulo de un libro leído, considerando que puedes pasar una prueba relativa a su contenido?

b) ¿Por qué a veces resulta difícil leer textos escolares?

c) ¿Qué puedes hacer si tienes dificultades para entender un texto, artículo o capítulo de un libro parecido?

d) ¿Qué importancia puede tener hacer un resumen de la lectura de un texto?

e) ¿Qué pasos sigues o qué haces cuando resumes un texto?

## **Formulaciones teóricas con base en el modelo sociocultural (Vigotsky).**

Tomando en cuenta los aportes mencionados a partir de las formulaciones teóricas del PHI, es que ahora nos resulta necesario mencionar aquellos que conciernen a la posición Vigotskyana, misma que nos permitirá entender el proceso de la adquisición lecto-escritura.

Para Vigotsky, los signos se elaboran en interacción con el ambiente el cual se compone de objetos y personas, donde son estas últimas quienes juegan un papel fundamental, ya que se encargarán de mediar dicha interacción entre los niños y los objetos. Lo anterior les permitirá asimilar y elaborar el significado de dichos signos, ello tomando en cuenta su aplicación social al encontrarse dentro de un contexto cultural específico (Pozo, 1997).

La esencia del lenguaje total es una filosofía de la educación que se basa principalmente en Vigotsky (1978; citado por Goodman y Goodman, 1990), según el cual el lenguaje escrito se desarrolla en el contexto de su utilización, donde para ello, los educandos deben verse inmersos en la funcionalidad del lenguaje para que el aprendizaje de la alfabetización les resulte más fácil y significativo.

El lenguaje total, se ha apoyado de diversos movimientos educacionales que han tomado posturas humanistas y positivistas de la enseñanza y el aprendizaje; de igual manera, toma en cuenta la

utilización del trabajo interdisciplinario entre aquellas disciplinas que se ocupan del lenguaje, como son: la psicolingüística, sociolingüística, desarrollo del lenguaje, inteligencia artificial y la teoría de la comunicación.

Es de esta manera, que para el lenguaje total, el lenguaje, incluido el escrito, se debe aprender con mayor facilidad en un contexto de uso ya que cuando éste resulta ser relevante y funcional, los alumnos pueden llegar a crear propósitos reales para usar el lenguaje, desarrollando a su vez el propio control para el manejo de éste.

Con base en lo anterior, resulta necesario dar cuenta de que los niños que crecen en sociedades alfabetizadas están rodeados de lo impreso, y comienzan a tomar conciencia de la lengua escrita, experimentando su uso, mucho tiempo antes de llegar a la escuela; de esta manera, es que se resalta la importancia de la institución educativa, ya que posibilita la continuación y ampliación del proceso de inmersión en la alfabetización, convirtiéndose en un medio de aprendizaje más rico que el mundo exterior a ella, he aquí donde el profesor resulta de vital importancia en el sentido de que es él quien se encarga de funcionar como mediador entre los educandos y el ambiente alfabetizado.

Para el lenguaje total, cada experiencia escolar es una actividad cultural compleja. De esta forma, uno de sus principios básicos, señala que los niños aprenden cuando están bajo el control de su aprendizaje de manera consciente, entonces, se dice, que cuando los niños están

inmersos en una verdadera lectura y escritura, pueden leer y escribir para alcanzar objetivos propios con la seguridad de poder hacerlo. En el lenguaje total, el alumno construye sus valores, su propia cultura e intereses, es fuerte, independiente y activo; es capaz de aprender fácilmente lo que es relevante y funcional para si mismo.

De esta manera, es que a partir de la perspectiva que nos plantea el lenguaje total, nos resulta importante mencionar la función y el papel que juegan: las instituciones educativas, el juego, el profesor, la Zona de Desarrollo Próximo y el currículum, ya que cada uno de los anteriores enmarcan situaciones que vendrán a concretarse en el aprendizaje lecto-escritura.

### **a) El papel de las escuelas**

El objetivo de las escuelas es ayudar a los educandos a ampliar lo que ya conocen y construir lo que pueden hacer, para apoyarlos en la identificación de necesidades e intereses y en la resolución de experiencias viejas y nuevas.

“...es importante que los alumnos se involucren en actividades funcionales auténticas en la escuela. La escuela no es una preparación para la vida, es la vida. Los niños pueden aprender mucho más fácilmente cuando el conocimiento resulta útil inmediatamente; aprender es más difícil si su propósito es algo distante...” (Dewey, 1902; citado por: Goodman y Goodman, 1990).

## **b) La importancia del juego**

Goodman y Goodman (1990), mencionan que la importancia del juego para los niños radica en que ejercitan su imaginación y exploran los roles de los adultos en las experiencias de la vida cotidiana, ya que en éste el niño actuará más allá del promedio de su edad y por encima de su conducta diaria.

De esta manera, el juego se convierte en el mediador de los aprendizajes de los niños ya que estos transaccionan entre sí aprendiendo a comprender los significados del mundo con las representaciones que hacen del mismo; así, el aprendizaje colaborativo entre pares activa la Zona de Desarrollo Próximo ayudándose entre sí a la reorganización de conceptos.

Tomando en cuenta lo anterior es que los educandos se adaptan al mundo físico al construir esquemas, los cuales asimilan el nuevo conocimiento, en donde, si se llegan a presentar desequilibrios que no permiten lograr la asimilación por contradicciones entre los esquemas existentes y las experiencias nuevas, entonces deberán de acomodarse los conocimientos, modificando aquellos esquemas existentes o desarrollando otros nuevos.

Considerando lo anterior, es que cabe mencionar que el conocimiento que adquieren los educandos a partir del entorno en que se desarrollan interactuando con el medio ambiente, sirve para construir el sentido, el conocimiento y las relaciones entre la gente,

influyendo en la facilidad y la calidad del desarrollo de la lectura.

En otro momento nos encontramos con términos como invención y convención, donde la primera se explica como la creación personal del lenguaje, y la segunda como aquel sistema social establecido en el que se encuentra inmerso el niño.

Tomando en cuenta el referente anterior es que se dice que ambas concepciones son necesarias para llevar a cabo el aprendizaje ya que cada individuo inventa el lenguaje y lo adapta a las convenciones sociales de un contexto determinado.

### **c) El papel del maestro**

Para la perspectiva del lenguaje total, la importancia del papel que debe desarrollar el maestro radica en el apoyo que éste debe brindar a los alumnos en el proceso de adaptación que sufren, tomando en cuenta que no debe de forzarlos, ya que esto propiciaría satisfacer los requerimientos escolares sin que realmente hayan aprendido.

De igual manera, se considera al profesor como un ser no pasivo que ayuda a sus educandos a que aprendan a enfrentar ya identificar sus problemas y necesidades; en un segundo momento, se toma en cuenta que éste debe observar a los estudiantes e identificar las etapas de desarrollo evolutivo en que se encuentran de manera natural, ello sin perder de vista la ZDP.



En tercer lugar, encontramos al papel del profesor como mediador que apoya las transacciones del aprendizaje sin forzarlas y sin controlar de manera estricta y total el aprendizaje, lo que implica en un cuarto punto, que éste debe de permitir a los alumnos que sean ellos mismos los dueños de su conocimiento.

Con base en lo anterior, es que se considera al maestro como punto central en el proceso de andamiaje, donde éste ayuda a los alumnos a realizar lo que ellos no pueden hacer de manera automática, permitiéndoles poco a poco hacerse cargo de partes del proceso de construcción textual a medida que van adquiriendo la capacidad para hacerlo (Bruner, 1986; citado por: Carney, 1992).

La enseñanza que brinde el profesor debe dirigirse a un nivel inmediatamente superior al del desarrollo actual del niño, donde éste establezca un ambiente de aprendizaje que permita a los alumnos emprender ciertas tareas con el apoyo y ayuda del docente y otros estudiantes, así como crear dicho espacio para propiciar demostraciones positivas del aprendizaje de los alumnos.

En otro momento, se considera relevante que el profesor debe otorgar la importancia necesaria a las actividades de escritura, ya que si se desarrollan de manera significativa, permitirán que los educandos las asimilen dando un sentido práctico y de utilidad; sólo entonces podremos estar seguros de que la escritura se desarrollará no como actividad manual, si no como una nueva y compleja forma de discurso.

Si se lleva a cabo lo anterior, es que entonces los textos podrían mediar en los significados y la estructura sintáctica de las lecturas, lo que permitiría al lector la elaboración de estrategias para la comprensión de textos.

#### **d) Zona de Desarrollo Próximo**

Dicho concepto se explica a partir de los diferentes niveles evolutivos de los niños (Palacios, 1987):

##### 1° Zona de Desarrollo Actual o Real (IDA)

Es el nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño, donde el alumno puede llevar a cabo la solución independiente de problemas específicos en un momento concreto o determinado.

##### 2° Zona de Desarrollo Potencial (ZDPo)

Consiste en lo que un niño puede lograr si recibe apoyo durante la ejecución de la tarea. Es la capacidad de resolver problemas bajo la orientación del adulto o en la colaboración con compañeros más capaces.

##### 3° Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Es la capacidad de realizar una tarea sin la ayuda del profesor o

los compañeros más capaces.

### **e) El papel del currículum**

Bajo la perspectiva del lenguaje total, el currículum debe ser amplio y abierto para poner a los educandos en contacto con toda una gama de convenciones sociales en la medida que éstas vayan apareciendo naturalmente; sin embargo el currículum no se reduce a invenciones impuestas arbitrariamente ni a interpretaciones estrechas por parte de los profesores, si no que por el contrario, permiten el trabajo en conjunto e interactivo entre el maestro y el alumno lo que dará como consecuencia el desarrollo continuo del currículum, ello a partir de las pautas que vaya marcando dicha interacción.

De igual manera, el currículo no sólo apoya el derecho de los estudiantes a hablar, leer y escribir en su propia variedad de lenguaje, si no que también los ayuda a entender por qué existen en fa sociedad quienes se oponen al multilingüismo, al multiculturalismo ya la pluralidad de dialectos en las escuelas y en la sociedad (Goodman y Goodman, 1990).

### **Procedimientos**

El uso de las estrategias a utilizar dentro del marco de la Teoría Sociocultural no es de manera indiscriminado, es decir que se pueden utilizar varias de forma complementaria y con la finalidad de que los

educandos desarrollen las competencias y/o habilidades para la comprensión lectora.

#### Narración en colaboración

Requiere que los alumnos hagan sus propios relatos no textuales a partir de lo leído en un libro; es decir que deberán construir un texto diferente donde se observe la creación de significados a partir de la conciencia del relato y los personajes que participen en él, obteniendo como resultado un escrito nuevo.

#### Baraja de textos

Aquí el profesor deberá cortar un texto en trozos y repartirlo en un grupo de cuatro o seis niños con el objetivo de construir un significado coherente del texto.

#### Tramas narrativas

Se lleva a cabo la realización de esquemas organizativos de textos donde el objetivo consiste en construir un significado coherente del escrito, no debe de ser detallado.

#### Transformación de la narración

Dos alumnos reconstruirán un relato y lo expondrán a sus compañeros de clase con ayuda de accesorios visuales. Tiene como

objetivo estimular al alumno para la reconstrucción de un texto que se expondrá ante un público más numeroso.

### Fichas de personajes

Centra la atención de los alumnos sobre personajes especiales de un texto.

Tiene como objetivo estimular a los alumnos para que consideren los distintos rasgos de personalidad y las relaciones que se presentan entre los mismos.

### Historia inacabado

En esta estrategia se integra la lectura y la escritura, ya que consisten en que los alumnos vayan completando el relato o historia y la vayan escribiendo, hasta que todos los integrantes del grupo hayan pasado, es que se finaliza la historia; dicha estrategia lo que propicia es que el niño relate y escriba de manera interactiva.

### Perfiles semánticos

Consiste en que los lectores hagan un perfil semántico que resuma un texto con un determinado contenido; el objetivo es que los alumnos puedan llegar a diferenciar entre los textos con contenido concreto de los narrativos.

### Estimar, leer y preguntar

Consiste en que el lector se sumerja en un proceso reiterativo de lectura, escritura y conversación. El objetivo es que los lectores se enfrenten activamente a los textos para relacionar la información nueva con los conocimientos previos.

### Volver a contar

Consiste en que el profesor cuente una historia a los alumnos para posteriormente pedirles que la vuelvan a contar. El objetivo es que los alumnos recuerden un texto ya leído por ellos.

### Procedimiento de eliminación de elementos

Consiste en eliminar palabras dentro de un texto donde los alumnos al leerlo tendrán que hacer inferencias a partir de las palabras que aparecen en él. El objetivo es estimular a los lectores a hacer previsiones mientras leen, reparando la información semántica y sintáctica.

### Previsión de esquemas

Consiste en que el profesor debe marcar antes de que los alumnos realicen una lectura, una pregunta o problemática a resolver. Tiene como objetivo estimular al alumno para el uso de estructuras de organización de información presente en la memoria antes de leer un

texto.

A partir de haber mencionado aquellas formulaciones teóricas sobre la enseñanza de la lecto-escritura, es que a continuación mencionaremos la relación existente entre la lectura y la escritura, así como las habilidades con las que debe de contar un lector y escritor hábil, mismas que serán tomadas en cuenta para comprender aquellas Necesidades Educativas Especiales que se presenten con los alumnos a quienes diseñaremos la intervención.

### **5.8.2 Relación entre la lectura y la escritura**

En principio, puede hacerse notar que para que la lectura y escritura puedan llevarse a cabo de manera eficiente, tienen que partir de una metodología o planificación específica, pero dicha metodología o planificación no pueden ejecutarse de manera óptima si no se cuenta con un proceso de metacognición y/o monitoreo respectivamente (Breuer, 1993) .De esta manera, se encuentra que la importancia de llevar a cabo la escritura o la lectura se centra en el proceso más que en el producto.

En otro momento, hay que dar cuenta de que los dos implican un proceso cognitivo alto que no puede ni debe dejar de lado las habilidades que conciernen a cada una de las actividades para que sean realizadas de manera efectiva, por lo que también cabe mencionar que ambas requieren de la práctica constante para poder corregir todos aquellos elementos que puedan no estar funcionando

en la codificación y comprensión o en la decodificación de los significados.

De igual forma podría decirse que el proceso de lecto-escritura se encuentra ligado también a la forma de enfrentar la “problemática” que trae como consecuencia la retórica (relación tema -audiencia) , ya que cuando leemos debemos de tomar en cuenta ¿qué es lo que leemos?, ¿Para quién está dirigido el texto? y entonces decidir ¿cómo lo leemos? o ¿qué tomamos en cuenta para leerlo?; de igual manera cuando escribimos es necesario cuestionarnos ¿qué queremos escribir?, ¿para quién dirigimos el texto? y entonces decidir ¿cómo lo escribimos? o ¿qué tomamos en cuenta para escribirlo?.

De acuerdo con los científicos cognitivos (Breuer, 1993), otro punto en el que la lectura y escritura coinciden es que forman parte de lo que se conoce como “problema mal definido”, ya que ni la concepción que se pueda tener de ambos ni la metodología y/o planificación que se utiliza para llevarlos a cabo no es algo universalmente predeterminado, por lo que para que un profesor pueda corregir los errores o inconvenientes que se presenten, debe de partir de la concepción que el alumno tenga realmente de la lectura y/o la escritura para poder darse cuenta en qué parte está fallando para poder crear una estrategia de apoyo y ayuda para el principiante.

Por otra parte, y tomando en cuenta a autores como Breuer (1993) y Bruner (1986, citado por: Carney, 1992), encontramos que la lectura y la escritura forman parte de un proceso cíclico y conjunto, ya



que se desarrollan de conocimientos base o conocimientos que se encuentran en la memoria a largo plazo y que deben activarse para poder desempeñar a cualquiera de ellas. Le llamamos proceso cíclico y conjunto, porque consideramos que un escritor requiere sin duda alguna del manejo de la capacidad de la lectura para poder así revisar y mejorar su texto, y conocer a través de ésta las diversas formas de retórica que emplean otros autores para dar a conocer sus ideas interesando al lector, situación que le costaría más aun escritor sin experiencia y que tiene problemas con la lectura; y por otro lado consideramos que al lector puede facilitarse el proceso de lectura si conoce cómo es que se debe llevar a cabo la planificación de la escritura, por ejemplo, tomar en cuenta el objetivo de la lectura, los títulos de los temas y subtemas, la jerarquía de éstos, para quién esta dirigido el texto, etc., lo que le permitirá entrar en la lectura con perspectivas y posibilidades más amplias a diferencia de a quien se le dificulta la escritura y por concerniente la lectura.

De igual manera, debemos de contemplar, que para que un alumno realice el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, es necesario contemplar aquellas condiciones básicas para el logro del mismo, las cuales consisten en:

- a) Agudeza y discriminación visuales, y auditivas normales.
- b) Tener una buena articulación, saber hablar, expresarse, dar una explicación, conversar, es decir el saber utilizar el lenguaje.
- c) Poder mantener la atención.
- d) Deseo de comunicarse, intercambiar, recibir y dar.

e) Tener interés por la lectura, actividad de comunicación.

Así mismo, se requiere de aquellas condiciones necesarias especiales:

a) Nivel intelectual suficiente.

b) Una estructuración espacial normal.

c) Una estructuración temporal correcta.

d) Lectura, lenguaje y significados

### **Habilidades del lector hábil**

De acuerdo con Breuer (1993) y tomando en cuenta el referente anterior, nos resulta necesario hablar de aquellas habilidades que desarrolla un lector experto, como son aquellas capacidades tanto físicas como cognitivas.

Capacidades físicas:

En éstas intervienen fijaciones (que permiten el acceso a la información) y saltos (que dejan de lado el acceso a la información).

Capacidades cognitivas:

Enmarcan aquellas capacidades que tienen que ver con:

a) Una codificación de la información y/o reconocimiento de

palabras.

b) Construcción semántica y gramatical que le permita al lector una integración de la información.

c) Construcción del significado (en diferentes niveles} representados a través de cada uno de los símbolos que codificamos.

d) Capacidad de comprensión que se lleva a cabo a partir de la metacognición.

De esta manera, es que cabe mencionar que todas aquellas capacidades y/o aptitudes cognitivas tienen que ver siempre con el conocimiento base que posee el lector, ya que se dice que a medida que el individuo tenga una mayor base de conocimientos, mayor será su posibilidad de codificación de palabras, lo que dará por resultado la ejecución de la lectura con más facilidad y rapidez, y por ende, la garantía de una mejor comprensión acerca de lo que el autor del texto quiere dar a entender a sus lectores .

Por tanto, se puede decir que sólo aquellas personas que cuenten con habilidades y capacidades lo suficientemente desarrolladas y estructuradas como parte de un método, podrán alcanzar a comprender un texto de manera global. En lo que respecta a este punto, es que se puede decir que la lectura forma parte de un proceso cíclico que permitirá al lector irse capacitando para el desarrollo de subsecuentes habilidades, lo que también le permitirá ir aumentando a su vez la creación y expansión de nuevo conocimiento base o lexicón, por lo que es importante dar cuenta de que la única forma de poder convertirse en experto será la práctica misma de un método que

probablemente tenga que continuar modificándose hasta lograr el proceso de comprensión de lectura como tal.

Lo anterior explica la importancia que tiene la reflexión por parte de los profesores acerca de las habilidades metodológicas que deben o debieran inculcar a los alumnos al enseñarles a leer, ya que ello será el puente entre lo que el alumno debe codificar, decodificar y comprender, marco de diferencia entre lector hábil y el principiante.

### **Habilidades del escritor hábil**

En otro momento, al igual que con la lectura, es necesario describir aquellas características que poseen los escritores hábiles para el desarrollo de la escritura conforme a la perspectiva que Breuer (1993) plantea.

Sin duda alguna, debe reconocerse en principio que la escritura no es si no un proceso de transformación de los conocimientos que requiere de un proceso a partir del cual se pueden crear puentes entre lo que el escritor sabe (esencia) y lo que los demás deben de saber.

Dicho proceso cognitivo consiste en llevar a cabo la planificación del escrito que establece el generar los contenidos de manera que se pueda expresar el conocimiento de forma estructurada y organizada a partir del objetivo u objetivos que quiera exponer; traducir el escrito, que tomará en cuenta la estructura textual, la gramática y el conocimiento retórico, que tiene que ver con delimitar un tema y una

audiencia para que el escritor pueda saber cómo expresar lo que quiere dar a conocer; y por último, llevar a cabo la revisión del escrito, implicando los procesos pertinentes de evaluación y corrección del texto.

A partir de lo anterior, es necesario subrayar que entre todos y cada uno de estos procesos, es necesario que el escritor realice una función indispensable como es el monitoreo (o metacognición en lectura) para coordinar toda aquella planificación que debiera marcarse implícita en la escritura.

Pese a que las anteriores son características ideales que debieran tener todas aquellas personas que requieren elaborar escritos, es triste darnos cuenta que ni en el nivel Medio Superior y Superior se puedan observar entre los alumnos; tomando en cuenta esta situación, debe hacerse notar, que la idea que uno tenga ya sea buena, mala o regular del concepto de escritura, se forma desde que entramos a jardín de niños, donde muchas veces los profesores no prestan la atención necesaria, acerca de la importancia que tienen las tareas que desarrollan sus alumnos para inculcarles el gusto y hacerles conocer el significado que realmente tiene la lecto-escritura, ya que por lo general lo que sucede es que el alumno al llevar a cabo la actividad, se preocupa más por realizar X o Y producto (escribo lo que sé o lo que el profesor quiere leer) , que por llevar a cabo un buen proceso o planificación de la tarea de escritura, y es precisamente eso lo que permitirá diferenciar a un escritor hábil de un escritor principiante.

Es de esta forma, que a partir de haber mencionado la relación que existe entre la lectura y la escritura, así como las habilidades de un lecto-escritor hábil, es que procederemos a mencionar aquellas problemáticas que se presentan como limitantes para el desarrollo lecto-escritor.

### **5.8.3 Déficit del desarrollo lecto-escritor (leves, graves, moderadas).**

#### **Problemáticas en la lecto-escritura**

Sin duda alguna hoy día las diferentes escuelas, en los diversos niveles, se han enfrentado a una gran problemática: el desarrollo de las habilidades de la lecto-escritura por parte de sus alumnos.

Dichas problemáticas, de acuerdo a Breuer (1993), giran en torno a que la lectura implica dos procesos fundamentales, como son: la decodificación (toma en cuenta tres tipos de déficits para explicarlo: perceptivos, de procesamiento y memoria) y la comprensión de aquellos símbolos que se reconocen.

En base a dicha situación, lo que se puede decir, es que el reconocimiento es el elemento más básico de los procesos de lecto-escritura, ya que el reconocimiento de una palabra es previo a la comprensión de la misma, para posteriormente poder tomarla en cuenta como parte del vocabulario a ocupar para poder escribirla

adecuadamente en una oración en específico.

Debido a que la lectura consiste en llevar a cabo un conjunto de habilidades complejas, resulta necesario dar cuenta de aquellas que son de vital importancia para la comprensión, entre las que se incluyen reconocer palabras, determinar su significado y de los sintagmas, y coordinar dicho significado con el tema general del texto, tomando en cuenta procesos que operan en diferentes niveles de representación, como letras, palabras, sintagmas, oraciones y unidades más amplias del texto. De esta manera encontramos que et tomar en cuenta todos estos niveles de comprensión y reconocimiento también serán fundamentales para poder llevar a cabo el desarrollo armónico de cualquier texto.

En base a lo anterior, es que entonces podemos hablar de las diversas dificultades que tienen los niños para poder leer; de entre muchas, un grupo que se diferencia con frecuencia es el de los niños disléxicos, a quienes Boder (1973; citado por: Dockrel y Mcshane, 1997) enmarca en tres categorías distintas:

- Disléxicos disfonéticos, que tienen la habilidad de reconocer las palabras como un todo, pero tienen dificultades en descomponer las palabras en sonidos.
- .Disléxicos diseidéticos, que tienen la habilidad para descomponer una palabra en sonidos, pero presentan una habilidad pobre para reconocer las palabras como un todo.

- Disléticos mixtos, se presentan poco eficaces para poder realizar ambas habilidades.

Otro tipo de dificultad es aquella que tiene que ver con el proceso de reconocimiento de palabras, en donde interviene una dinámica perceptual: leemos con los ojos y con los oídos; esto es, cuando leemos sólo con los ojos reconocemos las palabras de manera directa, pero cuando leemos con los oídos transformamos lo que vemos en una representación fonológica, lo que representa al proceso de descodificación del desarrollo de la lectura.

De esta forma es que entonces se puede dar a conocer la importancia del deletreo para aumentar la conciencia fonológica en el individuo y la estrecha relación que mantiene este suceso. Con las letras que le representan, dicha conciencia necesaria para un deletreo y una escritura correcta se puede usar en sentido contrario para descodificar las palabras durante la lectura, habilidad que a veces resulta ser una dificultad para quienes no la llegan a desarrollar.

En otro momento, podemos hablar de déficits perceptivos que se explican con la dificultad para adquirir y almacenar en el cerebro el recuerdo visual de las palabras y las letras, como la inversión; de igual manera y tratando de explicar dicho déficit, se ha encontrado la relación causal entre movimientos oculares y lectura, ello como resultado y no como la causa de las diferencias en las habilidades lectoras.



De los párrafos anteriores se desprende que la lectura forma parte del ciclo de la escritura, esto es, que generalmente todos aquellos problemas o deficiencias que se presentan para poder llevar a cabo la lectura se verán reflejadas en el desarrollo de dicha actividad, un niño no puede aprender nuevas palabras si no es por medio de la lectura, y por tanto no podrá plasmarla en un texto hasta haber comprendido su significado, su función para la sociedad y el tener en cuenta de manera clara lo que quiere comunicar.

De esta manera, y tomando en cuenta la diversidad de problemáticas es que al paso de los años las instituciones educativas se encuentran con una demanda creciente de alumnos que llegan al nivel superior de estudios con muy pocas habilidades para la ejecución de la lecto-escritura, marcando una creciente preocupación por la formación educativa en dicha área.

## **VI. METODOLOGIA: TRES INTERVENCIONES PSICOPEDAGOGICAS.**

### **6.1 Sujetos**

Para llevar a cabo el desarrollo de nuestra investigación fue necesario seleccionar intencionalmente a tres sujetos que presentaran NEE sobre la adquisición del proceso lecto-escritor, para lo cual se pidió la colaboración de la Psicóloga y el Pedagogo, mismos que laboran en la USAER que se ubica en la escuela primaria José Azueta.

De esta manera es que nos asignaron a Yoko que cursaba el 1er año de primaria en el grupo "B"; Daniel, el 2º año de primaria en el grupo "A"; .y por último Carlos, que al igual que Daniel cursaba el 2º grado de primaria pero en el grupo "B".

### **6.2 Instrumento**

#### **Pretest y Postest: Evaluación del proceso lecto-escritor.**

Para llevar a cabo la evaluación lecto-escritora, se requirió de la elaboración de varias pruebas a partir de diversos autores.

A continuación mencionamos la composición de éstas y el nombre de los autores que se consultaron para el desarrollo de las mismas.

La evaluación lecto-escritora que presentamos, consta de tres grandes pruebas que corresponden a:

#### I. Madurez.

De acuerdo con Cabrera (1994), la madurez es concebida como el desarrollo de las habilidades lingüísticas, motrices, discriminatorias visuales y auditivas, pensamiento conceptual y aptitud para concentrarse. Todo lo anterior se considera como prerrequisitos para el aprendizaje lecto-escritor.

En el caso específico de nuestra prueba, la evaluación de la madurez se relaciona de manera directa con la valoración de las siguientes habilidades:

- Organización corporal: esquema corporal y dominio postural (global y fino).
- Organización espacial: lateralización.
- Organización perceptivo-motriz: coordinación oculomanual. Discriminación auditiva.
- Organización temporal.
- Desarrollo intelectual: memoria, simbolización, abstracción y asociación.
- Lenguaje expresivo y receptivo.

- Dominio del soporte e instrumento.
- Lectura y escritura de códigos.

## II. Estadio inicial en la lectura (estrategias lecto-escritoras).

De acuerdo con Chall (1991, citado en: Cabrera, et. al. 1994), este estadio se subdivide en dos momentos: al primero lo denomina como de lectura inicial y descodificación, y lo ubica entre los seis y siete años de edad, los cuales a su vez corresponden al primero y segundo grado de primaria. Durante este periodo el niño aprende a establecer la relación entre lo que escribe y lo que habla, adquiere las habilidades para leer textos cortos que contengan palabras con alguna similitud fonética, así como la capacidad de descifrar signos gráficos a través de la asociación de imágenes visuales, estímulos auditivos y ejercicios motrices.

## III. Evaluación escritura.

A partir de lo expresado dentro del Programa de Educación Básica (1993) respecto del eje que se refiere a la lengua escrita, se menciona que ésta es importante ya que posibilita que el niño desarrolle habilidades que le permitan elaborar y corregir diferentes tipos de textos, el ejercitamiento de la redacción de mensajes, cartas y otras formas de comunicación.

Dichas pruebas a su vez se constituyen por un número determinado de subpruebas que a continuación se mencionan:

## I. Madurez.

P1 .Coordinación visomotora (incluye 2 reactivos).

P2. Memoria motora (incluye 3 reactivos).

P3. Percepción y discriminación visual (incluye 2 reactivos).

P4. Vocabulario (incluye 5 reactivos).

P5. Articulación (incluye 10 reactivos).

P6. Percepción y discriminación auditiva (incluye 2 ejercicios, donde al primero corresponden 10 reactivos y al segundo 5).

P7. Estructuración espacio -temporal (incluye 2 ejercicios, donde al primero corresponden 5 reactivos y al segundo 2).

P8. Memoria visual inmediata (incluye 1 reactivo).

P9. Memoria auditiva lógica inmediata (incluye 6 reactivos).

## II. Estadío inicial en la lectura (estrategias lecto-escritoras).

Esta prueba se compone de 2 niveles.

### NIVEL I.

P1 .Identificación auditivo (incluye 5 reactivos).

P2. Vocabulario escrito (incluye 2 ejercicios, donde al primero corresponden 13 reactivos y al segundo 10).

P3. Comprensión de palabras o frases e identificación visual (incluye 2 ejercicios, donde al primero corresponden 3 reactivos y al segundo 2).

P4. Discriminación visual de letras y palabras (incluye 2 ejercicios,

donde al primero corresponden 3 reactivos y al segundo 2).

P5. Discriminación visual de letras o palabras (incluye 2 reactivos)

## NIVEL II.

P1. Comprensión auditivo (incluye 1 reactivos).

P2. Comprensión auditiva con mayor grado de dificultad (incluye 2 reactivos).

P3. Completar frase (incluye 1 reactivo).

P4. Comprensión lectora (incluye 5 reactivos).

P 5. Sinónimos (incluye 5 reactivos).

## III. Evaluación escritura.

Esta prueba se compone de 2 niveles.

### NIVEL I.

P1 .Representación convencional de vocales (incluye 8 reactivos)

P2. Direccionalidad, separación entre letras {incluye 3 reactivos}.

P3. Uso de mayúscula, identificación de punto final y aparte (incluye 2 ejercicios, donde al primero corresponden 2 reactivos y al segundo 2).

### NIVEL II.

P1 .Redacción (incluye 1 reactivo).

P2. Diferenciación de textos (incluye 3 reactivos).

P3. Anticipación del tema y contenido secuencial (incluye 2 reactivos).

P4. Redacción de texto (incluye 1 reactivo).

P5. Redacción de preguntas (incluye 1 reactivo).

Conforme al orden, se mencionan a los autores que sirvieron de referente para la creación de las mismas y que han sido citados por Cabrera (1994). Para el caso de la prueba de madurez, tomamos como referencia la Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura (BEHNALE) de Juan A. Mora Mérida; para la prueba de Estadio inicial en la lectura utilizamos Pruebas de lectura (niveles I y II) de Ma. Victoria de la Cruz; finalmente para la evaluación de escritura se tomaron en cuenta los objetivos que se marcan dentro de los Planes y Programas de EB (1993) para 1° y 2° grados de primaria referentes al eje de la lengua escrita.

### **Puntuación para la evaluación lecto-escritora**

Tomando en cuenta el referente anterior, es que presentamos las puntuaciones que han sido asignadas a cada una de las pruebas para evaluarlas, ya que, debido a que los autores antes mencionados no explican la forma de evaluarlos nos hemos visto en la necesidad de asignar valores a cada una de ellas para expresar de manera cuantitativa aquellas capacidades y/o habilidades con las que cuentan los alumnos; cabe agregar, que cada una de las pruebas y subpruebas tiene un valor determinado, el cual nos permite saber en qué área de

las mismas el alumno requiere de apoyo específico.

De esta manera, es que para cada uno de los ejercicios y reactivos presentados en cada una de las subpruebas se ha determinado asignar un punto en caso de que los alumnos cubran de manera satisfactoria la actividad señalada, entendiéndose por “manera satisfactoria” el que el alumno lleve a cabo la tarea lo más acertadamente posible conforme a la indicación señalada por el aplicador.

## **Validación**

Las pruebas y subpruebas de Madurez y Estadío inicial en la lectura que componen al instrumento de Evaluación Lecto-escritora fueron objeto de estandarización en una población de niños españoles. Los datos de confiabilidad y validez de dichas pruebas se encuentran en Cabrera (1994) .Estas pruebas fueron adaptadas a la población de niños mexicanos, considerando los contenidos de los programas y textos de 1° y 2° grados de primaria.

Adicional a la validación explicitada anteriormente, y para cubrir la correspondiente a la prueba de Escritura, se realizó una validación por jueces expertos tanto en el área metodológica como en la lecto-escritora, con la finalidad de que aprobasen el mismo. Cabe mencionar, que, cada uno de los jueces señaló las modificaciones correspondientes para las pruebas y subpruebas que conforman



nuestro instrumento, mismas que hacen referencia a los siguientes criterios de manera general:

- Acuerdo en categorías claramente definidas (pruebas y subpruebas)
- Las subpruebas resultan ser congruentes con las definiciones generales.
- Para cada reactivo se consideró adecuada tanto la redacción como el nivel de complejidad de las pruebas y subpruebas.

Dichos criterios han sido tomados en cuenta para llevar a cabo la aplicación del mismo.

### **Confiabilidad.**

Por cuestiones de tiempo la confiabilidad de la prueba no fue calculada debido al tamaño de la muestra ya la necesidad de aplicar el instrumento en un período de tiempo reducido, ello con la finalidad de recopilar los datos necesarios para el desarrollo de las intervenciones.

Cabe mencionar que durante la fase de la aplicación del pretest se consideró que:

- Los alumnos comprendían las indicaciones que se les daban para realizar las actividades.

- Cuando los alumnos tenían alguna duda preguntaban al aplicador para aclarar las mismas.
- El vocabulario utilizado dentro de las actividades fue comprendido correctamente por los alumnos.

## **6.3 Procedimiento**

### **a) Fase de Evaluación diagnóstica**

#### **Hojas de derivación.**

Las hojas de derivación fueron diseñadas tomando en cuenta los criterios especificados en el texto del Ministerio de Educación y Cultura (1996) y de igual forma en el procedimiento propuesto dentro del protocolo de Morales (1997), en donde se pretendió recopilar información sobre el interés del profesor y psicóloga de USAER acerca de las necesidades que presenta el alumno respecto de alguna área en específico, y que en el caso de nuestra investigación atañe básicamente al desarrollo de los siguientes puntos: aspecto relacional (en grupo y con el maestro), comprensión general y razonamiento, área de aprendizaje y aspecto motriz

#### **Entrevistas.**

Las entrevistas se elaboraron con la finalidad de ser aplicadas a alumnos con NEE en el área de lecto-escritura, sus padres de familia y

profesores. Para llevar a cabo la elaboración de las mismas, se tomaron en cuenta los criterios expresados en el texto del Ministerio de Educación y Cultura (1996). Las mismas serán aplicadas a los alumnos con NEE en el área de lecto-escritura, así como a sus padres y maestros titulares.

La muestra de las entrevistas que se aplicaron a profesores, padres de familia y alumnos, se presentan en los anexos 5, 6, y 7 respectivamente.

### **Hoja de criterios de evaluación para el área de lecto-escritura.**

Para la elaboración de la hoja de criterios de recopilación de datos acerca de los criterios de evaluación que utilizan los profesores para evaluar la competencia curricular que atañe a nuestro problema de investigación, se tomó como referencia el texto del Ministerio de Educación y Cultura (1996) , de donde retomamos algunos elementos conceptuales y de organización para la elaboración de nuestras hojas de registro las cuales se componen de los siguientes datos: datos generales del alumno, criterios de evaluación, contexto y observaciones, en donde se especificaron los tipos de ayuda que el alumno requirió.

## **Observación.**

Las observaciones se realizaron tomando en cuenta los criterios propuestos por Bassedas y otros (citados por: Morales, 1997) los cuales manejan que tales observaciones deberán reflejar: la actividad general del grupo clase (proceso de la actividad y la intención del educador) y la actividad del alumno observado (interacción con el maestro, con los compañeros, la actitud hacia las actividades, la realización de las actividades y la interacción con el observador).

Cabe agregar que en el caso específico de revisión de cuadernos de trabajo se tomaron en cuenta los puntos preestablecidos en el texto del Ministerio de Educación y Cultura (1996), en donde se consideraron elementos determinados para la recopilación de datos tales como: orden y organización (hábitos gráficos, trabajos inacabados, impresión), escritura y grafismo, anotaciones del maestro, opinión del alumno sobre sus trabajos y cuadernos, opinión del profesor sobre sus trabajos.

Para cada alumno se aplicaron 4 observaciones de tipo descriptivo con una duración de 30 min., cada una, y se llevaron a cabo durante el curso de actividades normales; el registro de las observaciones se realizó durante el desarrollo de las mismas.

## **Evaluación socioafectiva.**

Para la realización de dicha evaluación nos basamos en el texto del Ministerio de Educación y Cultura (1996), en donde a partir de las pautas mencionadas en el mismo elaboramos una serie de cuestionamientos que los alumnos contestaron.

La línea sobre la que trabajamos forma parte del instrumento de Mckay y Fanning, (citados en: Ministerio de Educación y Cultura, 1996) y es la que se refiere a la autoestima.

La evaluación socioafectiva se aplicó a los alumnos con NEE con la finalidad de obtener información concerniente tanto a su desarrollo socioafectivo como a su autoestima.

## **Pretest: Evaluación del proceso lecto-escritor**

Esta evaluación se aplicó a los niños con NEE con la finalidad de recopilar la información necesaria para realizar aquellas adaptaciones curriculares específicas que estimularan la integración de cada uno de los alumnos al contexto socioeducativo.

Cabe mencionar que las pruebas referentes al estadio inicial en la lectura, así como la de escritura, se aplicaron completas (Nivel I y II) a Carlos y Daniel quienes actualmente cursan el 2° grado, ya que el Nivel II presenta mayor grado de dificultad, por lo anterior cabe señalar

que a Yoko, quien cursa el 1er grado, se le aplicó únicamente el Nivel I.

Es de esta manera, que la información obtenida en la fase diagnóstica se presenta en los anexos: 9-a, 9-b y 9-c.

Tomando en cuenta la aplicación de los diferentes tipos de herramientas e instrumentos, y con el fin de recopilar información necesaria para dar a conocer las NEE, así como la situación actual en la que se encuentran los alumnos, es que a continuación desarrollamos diversos puntos que consideramos importantes para posteriormente elaborar un programa de intervención adecuado a las necesidades de cada alumno.

### **Fase programa de intervención.**

Para realizar los diseños de las intervenciones psicopedagógicas fue necesario tomar en cuenta todo el proceso de recopilación de datos, que dio como resultado la caracterización de las necesidades educativas especiales que los alumnos presentan, y tienen la finalidad de dirigir el diseño de las adaptaciones curriculares conforme a cada una de las problemáticas presentes.

De esta manera, es que se determinaron objetivos generales, específicos y operativos para cada uno de los alumnos igualmente, es a partir de los últimos que se crea un programa de actividades compuesto por doce sesiones de 1hr., cada una, mismas que

estimularon el desarrollo de los aprendizajes lecto-escritores, así como el proceso de integración para cada uno de los alumnos.

### **Aplicación del programa de intervención.**

La aplicación de cada uno de los programas de intervención se llevó a cabo a lo largo de doce sesiones con una duración de 1 hora por sesión respectivamente.

### **Evaluación formativa.**

Para llevar a cabo la evaluación formativa tomamos en cuenta los objetivos operativos de cada una de las actividades para elaborar criterios específicos de evaluación que sirvieron como parámetro para dar a conocer los avances que se encontraron en cada una de las sesiones. Dichos criterios se mencionan puntualmente en el desarrollo del análisis de datos.

### **c) Fase de Postest: Evaluación sumativa**

Posterior a la aplicación de los programas de intervención, se aplicó el postest a cada uno de los alumnos con la finalidad de obtener información concerniente a los cambios y avances que se presentaron en el área de la lecto-escritura.

## VII. ANÁLISIS DE DATOS

Tomando en cuenta el desarrollo de las intervenciones psicopedagógicas se encontraron los siguientes datos.

Se muestran los resultados obtenidos a partir de la aplicación del pretest en comparación con el valor total de las subpruebas, lo anterior nos permitió identificar las NEE de Yoko, Daniel y Carlos, respectivamente, mismas que fundamentaron el grado de ayuda requerido por cada uno de los alumnos y que se expresan de manera específica en el desarrollo de los programas de intervención.

Posterior a la aplicación de los programas de intervención, es que se llevó a cabo la fase del postest, la cual arrojó los siguientes datos, mismos que mostramos en comparación con los resultados obtenidos en la fase del pretest. Lo anterior con la finalidad de observar los cambios entre ambas fases.

Podemos observar que Yoko presenta avances “significativos” en lo que al área de Madurez y Escritura se refiere, ya que al comparar las puntuaciones del pretest con el postest, encontramos cambios en las últimas, a partir de las cuales el puntaje del postest se acerca más al puntaje total de las subpruebas.

Observamos que al comparar los puntajes entre pretest y postest, Daniel presenta avances en área de escritura, se mantiene estable en



el área de madurez y presenta un ligero retroceso en el área de estadía inicial en la lectura, pese a lo anterior, encontramos que el puntaje del postest referente al área de madurez y escritura se acerca más al puntaje total de las subpruebas, y en el caso del área de estadío inicial en la lectura del postest encontramos que ésta se aleja del puntaje total de las subpruebas.

Podemos notar que Carlos logra un avance “significativo” en las tres áreas, a partir de la comparación de los puntajes obtenidos entre el pretest y postest, de lo anterior observamos un acercamiento entre las puntuaciones del postest, en cada una de las pruebas, y el puntaje total de las subpruebas.

Con base en el análisis de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los alumnos, es que ahora consideramos importante mencionar aquellos elementos que posibilitarán comprender de manera más clara las diferentes situaciones que conformaron al proceso de evaluación diagnóstica, el desarrollo de las sesiones de intervención psicopedagógica y el postest. Tomando en cuenta dicha finalidad, es que a continuación presentamos los avances que manifestaron los alumnos como resultado de la aplicación del programa de intervención diseñado para cada uno de ellos y que contiene los aspectos formativos que caracterizaron a cada uno de los mismos.

Para el logro de lo anterior, se analizaron los objetivos operativos de cada uno de los programas de intervención mismos que consideramos se ven reflejados en determinados criterios de avance

para el análisis de los cambios presentados antes, durante y al final de la aplicación de los programas.

## YOKO

En lo referente al criterio de la verbalización de palabras y oraciones simples, podemos mencionar que en la fase de pretest, Yoko presentaba problemas de lenguaje ya que no podía estructurar oraciones o palabras completas para expresar sus ideas, de igual forma, tenía problemas de atención, ello, debido a que le costaba trabajo concentrarse para llevar a cabo una conversación o tarea específica. Durante la primer sesión de la intervención, logra paulatinamente, repetir palabras completas con la fluidez adecuada, aún se comía algunas palabras y letras, así mismo repetía oraciones con un tono bajo de voz, lo que generó que se perdiera la claridad de la verbalización; pese a lo anterior, consideramos que Yoko lograba avanzar en el desarrollo lingüístico. En la fase posttest, Yoko logró verbalizar palabras y oraciones simples, su dicción aún no era muy clara pero se mostraron avances.

En lo que respecta a la comprensión de palabras y oraciones simples a través de la representación gráfica y actuación respectivamente, encontramos que en el pretest Yoko no mantenía la atención para realizar algún tipo de actividad, por lo que ni siquiera le fue posible llevar a cabo alguna tarea de manera completa, o bien, realizar ejercicios de expresión corporal. Durante la segunda sesión del programa de intervención psicopedagógica, Yoko logró la

reproducción gráfica de las palabras que las instructoras le mostraban, de igual manera, logró con éxito llevar a cabo la representación corporal de aquellas oraciones que las instructoras le mencionaban. Finalmente, en el posttest, se encontraron avances pero no en su totalidad, ya que aún no logra comprender algunas palabras y oraciones simples a través de la representación gráfica, sin embargo, fue posible que Yoko realizara una copia de las oraciones y palabras que se le mostraban.

Para transmitir palabras y oraciones complejas, encontramos que en el pretest, al presentar problemas de lenguaje, Yoko no fue capaz de desarrollar las habilidades necesarias para transmitir palabras y oraciones complejas. Durante la tercer sesión de la intervención, Yoko se mostró algo tímida pero manifestó disposición para realizar las actividades, lo que permitió que comenzara a repetir, con alguna dificultad, las palabras y oraciones simples que se le mencionaban, pero finalmente logró verbalizarlas con fluidez, ritmo y mayor claridad. Para la fase del posttest, Yoko logró verbalizar algunas palabras y oraciones complejas, por lo que consideramos se mostraron mejorías.

Tomando en cuenta el criterio de *transmitir* ideas propias, en la fase del pretest, debido a que Yoko manifestaba falta de concentración, no fue posible mantener una conversación con ella, ya que divagaba respecto a las ideas propias que pudiera expresar. Durante la cuarta sesión fue necesario modificar los temas de conversación, ya que ella no mostraba demasiado interés por los mismos, pero, una vez modificados, ella comenzó a expresarse con

fluidez al lograr estructurar sus explicaciones o comentarios, mismos que se fueron enriqueciendo a lo largo de la conversación, lo que nos permitió observar que Yoko se sentía capaz de mantener un tema de conversación. Finalmente en el postest logró expresar ideas propias, por lo cual nos sentimos felizmente satisfechas.

A partir del criterio de descripción, pudimos notar que en la fase del pretest, Yoko no pudo realizar una descripción debido a los problemas de lenguaje que manifestaba; sin embargo, durante la quinta y sexta sesiones de intervención ella logró desarrollar una descripción sencilla con buena pronunciación y no muy buena fluidez, así mismo no logró estructurar oraciones coherentes, se manifestaba poco interesada y fue necesario utilizar dibujos para que hiciera la descripción acerca de lo que veía en los mismos; ella se dedicó a hojear todo el libro de lecturas al mismo tiempo que describía brevemente lo que veía en los dibujos. Finalmente en el postest, Yoko logró realizar descripciones sencillas aunque manifestaba falta de coherencia en la estructura de lo que observaba, es decir, no ligaba las imágenes en una sola descripción, si no en varias y aisladas.

En lo que se refiere al reconocimiento y representación de vocales y consonantes, en la fase del pretest, Yoko realizó mal las copias de vocales y consonantes ya que al parecer no las reconocía, sin embargo, durante la séptima sesión de intervención, no logró el reconocimiento exacto de vocales y consonantes, pero con la ayuda de sus compañeros, comenzó a identificarlas paulatinamente. Lo anterior nos significó que dicho reconocimiento lo llevaba a cabo por

.medio de un proceso de copia, mismo que utilizaba para representar gráficamente vocales y consonantes. Finalmente en el postest, Yoko logró el reconocimiento de algunas vocales y consonantes.

En lo concerniente al criterio del reconocimiento y representación de palabras diversas, encontramos que en la fase del pretest ella no logró reconocer y representar palabras diversas gráficamente pero, durante la octava sesión pudo hacerlo con la ayuda de sus compañeros, ya que ejecutó dicha tarea copiando. En la fase del postest, Yoko logró reconocer algunas letras pero no así, las palabras en su conjunto.

Para comprender el significado de palabras diversas, en el pretest, encontramos que Yoko no logró comprender el significado de la mayoría de las palabras que le mencionábamos, sin embargo, en la novena sesión de trabajo, ella demostró que comprendía el significado de algunas palabras, no obstante, la representación dibujo que logra de las mismas no se asemeja a los objetos o figuras reales. Ya para el postest, logra el reconocimiento de los símbolos que representan a algunas palabras, pero no la definición de las mismas.

En cuanto al criterio de redacción de enunciados simples, encontramos en el pretest que Yoko no contaba con la capacidad de redactar enunciados, pero, en la décima y onceava sesión de intervención, observamos que aún no podía separar las palabras que representaba gráficamente a manera de copia; sin embargo, pudimos notar que ella desarrolló la capacidad de mantener la atención por un

tiempo más prolongado durante la ejecución de la tarea lo que permitió que redactara sus oraciones de manera completa. Así mismo, presentó una mejoría para expresar sus ideas aunque no logró redactarlas ya que lo que representó gráficamente continuó siendo a manera de copia. En el postest, encontramos que Yoko no logró redactar enunciados simples pero sí mejoró en cuanto a las copias de las oraciones, ya que las escribía más completas que antes.

Para finalizar con las sesiones de intervención de Yoko, en el criterio que se refiere a la redacción de un párrafo, encontramos en el pretest que ella no logró llevar a cabo dicha actividad, pero aunque en la sesión final de trabajo no logró redactar un párrafo de manera personal, sí realizó intentos para ejecutar la actividad. En el postest ella no logró redactar un párrafo, sin embargo las copias que realizó demostraron una estructura más completa que las realizadas anteriormente.

Cabe agregar, que durante la aplicación del programa de intervención Yoko asistió con regularidad a cada una de las sesiones, por lo que no fue necesario modificar el calendario predeterminado para la realización de sus actividades.

Es de esta manera, que en el caso de Yoko, pudimos observar grandes avances en las diferentes áreas que nos interesaba apoyar, tales como la socioafectiva, la de integración, lenguaje y la lecto-escritora, ya que a partir de la evaluación diagnóstica, consideramos que requería de mucho apoyo en las mismas. Así

mismo, podemos decir, que en un principio no nos fue fácil, ni a nosotras, ni a ella, interactuar y adaptarnos mutuamente. Ello debido a que a Yoko le costaba mucho trabajo comunicarse y no mostraba mucho interés por hacerlo, lo cual dificultaba nuestro acercamiento hacia ella.

Sólo o través de la búsqueda constante hacia su persona, fue que pudimos ir logrando el acercamiento necesario y paulatino para poder trabajar con ello. Lo anterior permitió que a lo largo de las sesiones, poco a poco fuera aumentando su seguridad y autoestima reflejándose en la relación socioafectiva con sus compañeros de clase; de igual manera, el comenzar a ser reconocida y tomada en cuenta por los mismos, posibilitó que Yoko se fuera integrando paulatinamente a su grupo, y de igual forma, la motivó para buscar el comunicarse con los demás.

En lo que se refiere al trabajo de las sesiones del programa de intervención, resulta importante mencionar que, para el desarrollo de las mismas, fue necesario modificar algunas de las actividades ya que Yoko mostraba poco interés en las mismas, sin embargo, hay que aclarar que los cambios no fueron significativos en éstas; sino que siempre giraban en torno a la finalidad que se debía cumplir por cada uno de los objetivos operativos de dicho programa. Así mismo, las modificaciones realizadas se hicieron tomando en cuenta el interés que ella mostraba por cierto tipo de actividades, lo cual nos facilitó trabajar a lo largo de las sesiones.

Por otro lado, consideramos importante mencionar que en un principio no era fácil lograr un contacto visual con Yoko, ya que se mostraba algo tímida, dispersa y en ocasiones molesta al intentar entablar una conversación con ella. La situación anterior fue desapareciendo con el tiempo y el acercamiento constante con ella, lo que permitió lograr un contacto visual y afectivo para con nosotras, ya que en ocasiones nos buscaba durante el recreo, nos llamaba por nuestro nombre y se acercaba a platicar algunas de las cosas que le habían sucedido durante el día, lo cual nos hizo sentir muy bien al observar que poco a poco se mostraba más interesada en comunicarse con los demás.

A lo largo de las sesiones del programa de intervención, ella se mostraba más interesada en las actividades, gracias a las cuales tuvimos la oportunidad de jugar con algunas palabras y ritmos que le parecieron graciosos, lo que generó que se divirtiera y que se mostrara con la seguridad e iniciativa necesaria para participar y comenzar los juegos.

En las últimas sesiones, tuvimos la oportunidad de que la directora presenciara algunas de las actividades que realizábamos con Yoko y al finalizar éstas, nos hacía comentarios y ademanes alusivos al avance que observaba en ella, lo que nos causó gran satisfacción. Por otro lado, su profesora titular nos comentó que probablemente no pasaría de año a Yoko, pero que sin embargo había notado avances en la forma de trabajar, así como más empeño e interés en las actividades dentro del salón de clase.



## DANIEL

En cuanto a los criterios de evaluación determinados con Daniel, encontramos lo siguiente:

Realizar la lectura de distintos tipos de oraciones y textos breves de manera fluida, al respecto, en el pretest observamos que Daniel logró realizar la lectura sin tomar en cuenta los signos de puntuación así como la entonación, sin embargo, en la primer sesión de la intervención notamos que él logró realizar la lectura pero se le dificultaba la entonación así como el respetar los signos de puntuación. Ello, debido a la preocupación para identificar las palabras más que por el significado de las mismas. Cabe mencionar que se preocupó más por atender tanto a los signos de puntuación así como a la entonación, se observaron esfuerzos para realizar la lectura. En el postest observamos que Daniel logró atender a los signos de puntuación, situación que se vio reflejada en la entonación de su lectura.

En cuanto a la redacción de oraciones simples, afirmativas e interrogativas, utilizando mayúsculas y signos de puntuación, encontramos que en el pretest, logró redactar oraciones sin tomar en cuenta los signos de puntuación, no logró redactar preguntas, no tomó en cuenta las mayúsculas y la caligrafía era de mala calidad en comparación con la de sus compañeros; durante la segunda sesión de trabajo, Daniel logró redactar oraciones simples y comenzó a reconocer signos de puntuación, así mismo, comprendió la

importancia de elaborar preguntas y oraciones afirmativas así como sus características principales. Posteriormente en el posttest, él logró redactar oraciones afirmativas e interrogativas poniendo énfasis en el uso de los signos de puntuación.

Tomando en cuenta el criterio de redacción de textos breves utilizando mayúsculas, signos de puntuación y separación entre palabras, observamos en el pretest que Daniel no logró redactar textos breves, no tomó en cuenta las mayúsculas, signos de puntuación y la separación entre letras; pero en la tercer sesión de trabajo, nos percatamos de que él logró redactar textos así como darse cuenta de la importancia del uso de signos de puntuación y de la separación entre palabras, lo anterior únicamente con ayuda. Finalmente, en el posttest, a Daniel le fue posible redactar un párrafo poniendo énfasis en el uso de mayúsculas, signos de puntuación y la separación entre palabras.

En lo que respecta al criterio comprensión lectora de receta, anuncio, recado, fábula, cuento y leyenda, encontramos que en el pretest Daniel logró identificar los diferentes tipos de textos únicamente con ayuda, y en cuento a la comprensión de textos, logró identificar las ideas principales, algunas únicamente con ayuda. Pese a lo anterior, y durante las sesiones cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve observamos que Daniel fue logrando la identificación de la idea principal de los diferentes tipos de textos. Ello a partir de la aplicación de diferentes tipos de estrategias lectoras así como de la activación de conocimientos previos, lo que permitió, gradualmente, identificar las

diferencias y características específicas de los textos. En el postest, Daniel logró aplicar las estrategias lectoras así como utilizar sus conocimientos previos para llevar a cabo la identificación de las ideas principales en las lecturas de diferentes tipos de textos, lo que le permitió comprenderlos paulatinamente.

A partir del criterio de desarrollo de conversaciones, encontramos que en el pretest Daniel se mostró tímido, trayéndonos como consecuencia la dificultad del intercambio de ideas durante un diálogo, pero a partir del desarrollo de la sesión diez él comenzó a tomar confianza en sí mismo, así como para los demás, lo que le permitió llevar a cabo una conversación. Finalmente en el postest, Daniel logró expresar sus ideas de manera fluida durante una conversación.

En cuanto a la realización del intercambio de opiniones, notamos que Daniel durante el pretest, debido a la timidez que manifestaba, no le fue posible expresar su opinión, pero a partir del desarrollo de la sesión once comenzó a sentirse más seguro de sí mismo, para expresar su opinión lo que para el postest se vio reflejado de manera satisfactoria al lograr el intercambio de opiniones de mostrando seguridad al llevarlo a cabo.

En lo que se refiere al criterio de defender puntos de vista personales, encontramos que en el pretest no lograba expresar y defender sus puntos de vista mostrándose un poco inseguro, pero en la última sesión, Daniel logró expresar su opinión defendiendo sus puntos de vista al respecto de un tema específico, de manera

satisfactoria; dicha situación se vio reflejada en la fase del postest.

Es de esta manera que ahora consideramos importante mencionar, que para el desarrollo de las sesiones del programa de intervención con Daniel, fue necesario modificar el calendario propuesto para llevar a cabo sus actividades, ya que él tuvo que ausentarse para las revisiones médicas del oculista así como por las terapias de su psicóloga.

Así, en lo que a Daniel se refiere, obtuvimos grandes satisfacciones, ya que de ser un niño tímido e introvertido, pudimos ir notando grandes avances en su desenvolvimiento, en lo que a su seguridad respecta; ello se vio reflejado en sus relaciones con los compañeros de clase, así como con su maestra, misma que en un principio se mostraba muy contrariada, poco interesada ya la defensiva de Daniel; lo que poco a poco fue disminuyendo positivamente para ambos, lo que propició aumentar el nivel de participación, mejoría en la forma de trabajo e interés por las actividades en clase. De esta forma, pudimos ir notando con gusto, que Daniel daba a conocer sus dudas, gustos e inquietudes dejando de lado el qué dirán los demás de mí.

En una ocasión, a partir de una sesión de trabajo con él, nos llevamos una grata sorpresa al enterarnos por sus padres de que Daniel había llegado a su casa muy emocionado por querer hacer una receta que él mismo había logrado escribir durante una de las actividades con nosotras, y quería comprobar que lo que había escrito

servía para algo, a lo que su mamá y familiares sorprendidos al observar tal interés, le apoyaron.

En otra de las sesiones, Daniel nos sorprendió al llegar con lentes, mismos que no había usado con anterioridad y que nos dieron pie a pensar que quizá era uno de los motivos por los cuales se le dificultaba leer y le hartaba poner atención en las lecturas y en la escritura. Dicha situación mostraba a Daniel algo más tímido de lo normal con nosotras, pero a partir de algunos comentarios positivos al respecto, por nuestra parte, fue adquiriendo seguridad en su “nueva personalidad con lentes”.

En una de las últimas sesiones, tuvimos la oportunidad de platicar con su maestra quien nos comentó los cambios positivos que se manifestaban en sus calificaciones y el empeño en sus tareas, que al principio no le mostraba, de igual manera, comentó que ella para incentivar aún más la actitud de Daniel, le asignaba pequeñas responsabilidades, lo que para él resultaba gratificante. Durante una de las sesiones nos mandó llamar con la finalidad de darnos a conocer la noticia de que, debido a los avances notados en Daniel, había decidido pasarlo de año, ya que consideraba que él contaba con las herramientas suficientes para poder salir adelante en el siguiente grado escolar. Esta noticia nos causó una enorme satisfacción.

## CARLOS

En lo que se refiere a los criterios de evaluación especificados para Carlos, encontramos en un primer momento, en lo que respecta al reconocimiento de palabras diversas que, en el pretest Carlos no logró el reconocimiento de vocales y consonantes lo que dificultó el reconocimiento de diferentes palabras, sin embargo, durante el desarrollo de la primer sesión observamos que él comenzó a reconocer consonantes y vocales tomando en cuenta su representación gráfica, así Como la pronunciación de las mismas, situación que facilitó en el posttest que lograra el reconocimiento de diversas palabras a partir de la identificación de vocales y Consonantes.

En cuanto al criterio representación escrita de diferentes palabras, observamos que en el pretest Carlos no logró representar gráficamente diversas palabras por lo que en el desarrollo de la segunda sesión, y a partir de comenzar a identificar consonantes y vocales, comenzó a escribirlas, lo cual, en el posttest, le permitió representarlas gráficamente.

Respecto al criterio de reconocimiento y representación convencional de diferentes tipos de texto, encontramos que en el pretest Carlos no logró reconocer y representar los diferentes tipos de texto, sin embargo, durante el desarrollo de la segunda sesión, Carlos comenzó a reconocer algunas palabras, lo que le permitió representar, con la ayuda de alguien o con un ejemplo que pudiera copiar,

diferentes tipos de texto. En el posttest, él manifestó avances para el reconocimiento y representación de diferentes tipos de texto, de manera independiente.

Para el criterio de identificación de las características principales de diferentes tipos de textos, pudimos notar que en el pretest Carlos no logró identificar las características principales de un texto, sin embargo, lograba comprender el texto e identificar sus características principales cuando alguien más lo leía en voz alta. Durante el desarrollo de la cuarta sesión de trabajo, encontramos que comenzó a identificar letras y palabras, lo que le permitió realizar una lectura conjuntamente con la aplicación de estrategias lectoras que le permitieron identificar las características principales del texto. En el posttest Carlos presentó avances en cuanto al desarrollo independiente de una lectura, facilitando el reconocimiento de las características principales de un texto.

En el criterio de redacción de enunciados cortos aplicando el uso de mayúsculas y signos de puntuación, observamos que en el pretest Carlos no lograba la redacción de enunciados pero, con el apoyo de las sesiones anteriores y el desarrollo de la número cinco, él comenzó a redactar (con ayuda) enunciados poniendo énfasis en el uso de mayúsculas, signos de puntuación y separación entre palabras, lo que en el posttest permitió que Carlos redactara enunciados cortos utilizando las mayúsculas y los signos de puntuación casi de manera independiente.

En cuanto a la redacción de un texto breve utilizando las mayúsculas, signos de puntuación y la separación entre palabras, pudimos notar que en el pretest no le era posible redactar enunciados, y por consiguiente, textos breves. En la sexta sesión de intervención Carlos logró redactar paulatinamente textos breves únicamente con la ayuda de alguien, no presentó problemas en el uso de signos de puntuación, mayúsculas y separación entre palabras. Ya en el postest, logró redactar un texto breve, de manera independiente, utilizando mayúsculas, signos de puntuación y separación entre palabras.

Para el criterio de comprensión lectora, notamos que en el pretest Carlos logró la comprensión de la lectura que se le leyó, pero aun no contaba las habilidades y conocimientos para llevar a cabo una lectura de manera independiente. Con el apoyo de las sesiones siete, ocho, nueve y diez él logró realizar una lectura. Con la ayuda de alguien, lo que le facilitó la comprensión de diferentes tipos de textos y oraciones, así como la identificación de las características que los diferencian. Finalmente en el postest, Carlos logró realizar una lectura, casi de manera independiente, así como la comprensión de la misma.

En lo que respecta al criterio de redacción de diferentes tipos de oraciones (interrogativas y exclamativas) observamos que en el pretest Carlos no logró redactar los diferentes tipos de oraciones pero durante las sesiones once y doce, comenzó a estructurar oraciones así como a reconocer su representación gráfica con la ayuda de alguien, lo que en el postest se vio reflejado en el momento en que Carlos logró redactar oraciones casi de manera independiente.



Tomando en cuenta el desarrollo de las sesiones de intervención de Carlos, es que ahora consideramos importante agregar que en varias ocasiones tuvimos que reajustar el calendario propuesto para la realización de sus actividades, ya que éstas se habían programado en el horario de su clase de Educación Física, para la que demostraba mucho entusiasmo, lo que provocaba en Carlos una gran falta de atención a los ejercicios ya previstos. Por lo anterior, decidimos modificar la programación de dichas sesiones a un horario que no afectara el desempeño de Carlos en sus actividades.

Por otra parte, en lo que a Carlos se refiere, pudimos notar con tristeza que sus padres no mostraron algún interés o preocupación por su vida académica, ya que a lo largo de nuestra labor de apoyo, nunca se presentaron a pesar de la insistencia con que les mandamos llamar, o les intentamos buscar en las juntas realizadas en la escuela para padres de familia. Consideramos nosotras que como causa de lo anterior, pudiera ser el temor de presentarse a la escuela después de un incidente, con su maestra titular, generado a raíz de que en algunas ocasiones Carlos se presentaba con marcas en los brazos, a lo que la maestra amenazó con denunciar a las autoridades correspondientes para evitar que la situación se presentase nuevamente. Cabe agregar que después de ese incidente Carlos no volvió a llegar golpeado a la escuela.

Pudimos notar que Carlos era un chico seguro de sí mismo en muchas de las actividades que realizaba en la escuela, y donde más resaltaba era en las labores de matemáticas y en el fútbol, lo que nos

causaba desconcierto al saber que no lo era de igual manera para las actividades de español. Por lo mismo, gozaba de una buena relación con sus compañeros de clase, quienes le reconocían las áreas en las que iba bien y se burlaban de él en el área en la que se mostraba inseguro, como en el caso específico del reconocimiento de palabras para leer y/o escribir.

Con el transcurso de las sesiones, pudimos notar que le costaba trabajo realizar actividades de lectura y escritura frente a sus compañeros, ya que en realidad presentaba dificultades severas para el reconocimiento del abecedario, y más aún en el de palabras. De esta forma, es que intentamos en todo momento, dentro de las actividades, ir quitándole el miedo a expresar sus dudas, así como ir brindándole seguridad a partir de ademanes o comentarios positivos al respecto de su trabajo, lo que generó paulatinamente, que Carlos llevara a cabo un mejor desempeño en el área de español.

Por otra parte, pudimos notar con gusto que la maestra de Carlos gozaba de amplios y actualizados conocimientos al respecto de su labor, lo que nos permitió trabajar en conjunto, en comparación a las maestras de Daniel y Yoko, ya que se mostraba mayor interés y preocupada por Carlos.

Por lo anterior, una de las últimas veces que fuimos por Carlos a su salón para trabajar con él, la maestra nos recibió con gusto y nos informó que, debido a los avances que notaba en Carlos, lo pasaría al siguiente grado escolar, situación que nos puso muy contentas.

## VIII. CONCLUSIONES

A partir de haber llevado a cabo la intervención psicopedagógica en niños con NEE en lectura y escritura, es que ahora procedemos a expresar nuestras conclusiones acerca de los logros alcanzados a partir de la experiencia obtenida a través de la puesta en práctica de todos aquellos conocimientos que nos permitieron la realización de la misma.

Para comenzar y retomando los objetivos generales planteados, podemos mencionar que, en lo referente a la realización de la evaluación psicopedagógica del nivel alcanzado de la madurez, estadio inicial en la lectura y escritura en niños con NEE en el área de Español, se llevó a cabo de manera satisfactoria, ya que a partir de la misma fue posible elaborar el diseño de las adaptaciones curriculares para cada uno de los alumnos, de forma tal, que se contemplaron aquellas ayudas que consideramos necesarias para apoyarlos en el desarrollo inicial del aprendizaje de la lecto-escritura, mismas que fueron aplicadas paulatinamente de acuerdo a la calendarización para cada una de las sesiones. Es de esta manera que fue cubierto el segundo objetivo general de nuestra tesis, mismo que hace referencia al diseño y aplicación de un programa de intervención para niños con NEE en el área de lecto-escritura adecuado a las características y necesidades específicas que presentaron cada uno de los casos a estudiar.

Por otra parte en lo que a la hipótesis de trabajo se refiere, podemos decir que ésta resultó válida ya que cada uno de los objetivos generales de los programas de intervención diseñados para los alumnos con NEE en 1º y 2º de EB, fue cubierto de manera satisfactoria de acuerdo a los resultados encontrados en el análisis de datos. Por lo tanto podemos decir que la intervención psicopedagógica diseñada a partir de la identificación del nivel alcanzado de la madurez, el estadio inicial de la lectura y la escritura, permitió favorecer y estimular el desarrollo de estrategias cognitivas y metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura en primero y segundo grados de EB tomando en cuenta las NEE presentadas por cada uno de los alumnos a estudiar.

Con base en lo anterior, consideramos importante mencionar que las adaptaciones curriculares que llevamos a cabo han sido consideradas como significativas para cada uno de los alumnos, debido a que, para su elaboración fue necesario eliminar algunos contenidos básicos del currículo oficial además de haber sido programadas sólo para los alumnos que presentaron NEE.

Por otra parte, en cuanto al trabajo de los niños se refiere, podemos decir que resultó una experiencia sumamente gratificante ya que durante el transcurso de la intervención psicopedagógica, pudimos ir notando los avances y logros paulatinos que cada uno de los alumnos manifestaba. De igual manera, la relación personal que fomentamos con cada uno de ellos, nos generó grandes satisfacciones al descubrir que con el tiempo fueron perdiendo su timidez, lo que

contribuyó a entablar una amistad que posibilitó el intercambio de aprendizajes entre ellos y nosotras. Gracias al tipo de relación lograda y al trabajo de intervención que llevamos a cabo, encontramos que los resultados de cada uno de los alumnos fueron provechosos y benéficos para el desarrollo académico de los mismos, situación que se vio reflejada en las decisiones, en dos de los casos, de promoverlos al siguiente grado escolar. Cabe aclarar, que en uno de los casos en el que no se le promovió a la alumna al siguiente grado escolar, observaron cambios significativos en cuanto al área de Español se refiere, pero la alumna no contaba con el apoyo necesario en las demás áreas curriculares para alcanzar su promoción al siguiente grado escolar.

En lo que respecta al apoyo que encontramos por parte de los maestros y padres de familia podemos decir, que tuvimos diferentes experiencias, ello, debido a que, en dos de los casos las maestras se mostraban interesadas por el trabajo de intervención que nosotras realizábamos, situación que se vio reflejada en los comentarios y entrevistas que tuvimos al respecto, así como en la flexibilidad y disposición de horarios para trabajar con los alumnos. Sin embargo, en uno de los casos, a pesar de que la maestra mostraba disposición para el trabajo de actividades con su alumna, no manifestó mucho interés en los avances que pudiéramos encontrar en ella.

En cuanto al apoyo recibido por los padres de familia de cada uno de los alumnos, en dos de los casos, obtuvimos muy buena respuesta y comunicación por parte de ellos. De manera contraria, observamos

con tristeza que en uno de los casos nunca recibimos respuesta alguna por parte de sus padres, por lo que no fue posible intercambiar opiniones respecto a las NEE del alumno, así como de los avances del mismo.

Considerando la experiencia que nos ha brindado el llevar a cabo la intervención psicopedagógica en tres casos distintos y muy particulares, es que podemos mencionar que en la actualidad la atención a las NEE así como a la diversidad de las mismas continúa siendo un campo que continúa en proceso de exploración, ya que hemos podido notar que aun existen muchas carencias en cuanto al conocimiento, infraestructura y profesionalización de aquellos profesionales que se encargan de brindar atención a la diversidad de situaciones que se manifiestan dentro del campo educativo, por lo que resulta urgente solucionar dichas problemáticas, ello, con la finalidad de sentar bases firmes para modificar de manera positiva, la realidad educativa, esto es, generar conciencia en cada uno de los actores educativos para que aporten propuestas y soluciones viables que respondan a las diversas necesidades que el sistema educativo manifiesta en nuestro país.

Sin duda alguna, nos hemos percatado de la importancia que adquiere la comunicación interdisciplinaria, para llevar a cabo la resolución de las diferentes necesidades que manifiestan cada uno de los alumnos, ya que ello se convierte en una de las herramientas principales para apoyar a quien así lo requiera. Así mismo, consideramos que dicha comunicación permitirá enriquecer los

conocimientos y las perspectivas de solución de cada uno de los actores del proceso educativo, lo que se vería reflejado en el desarrollo académico de los alumnos. De igual manera, el estar enterados de las problemáticas o necesidades que presenten los alumnos, podría ayudar a los docentes y directivos a coordinar las adaptaciones necesarias que se requieran para que los alumnos con NEE tengan acceso a una educación adecuada sin tener que excluirlos del programa que cubren los demás alumnos de manera regular.

Por otra parte, también hemos podido darnos cuenta de la importancia que denota el poder realizar prácticas profesionales directamente en el campo educativo cuando nos encontramos cursando la licenciatura, ya que ello permitiría darnos cuenta de las situaciones que se manifiestan en los diferentes niveles educativos en nuestro país, dándonos la oportunidad de adquirir la experiencia necesaria que nos ayudaría a brindar y proponer soluciones viables y congruentes con la realidad que percibimos, la cual se encuentra en constante cambio, por lo que resulta necesario participar dentro del proceso de actualización y reconocimiento de las diferentes problemáticas educativas.

## IX. BIBLIOGRAFIA

- Bautista, Jiménez; (1993); Necesidades Educativas Especiales; Ed. Aljibe; Málaga.
- Blanco Guijarro, R., et. al.; 1992; alumnos con NEE y Adaptaciones curriculares; Centro Nal. de recursos para la Educación Especial; Barcelona.
- Breuer, J.; 1993; Escuelas Para pensar; Ed. Paidós; Barcelona.
- Cabrera F., Donoso T. y Marín M. A.; 1994; El proceso lector y su evolución; Barcelona, Ed. Leartes.
- Carney, T. H.; 1992; Enseñanza de la comprensión lectora; Ediciones Morata; Madrid.
- Dockrell, J. y McShane, J.; 1997; Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo; Edit. Paidós; España -México.
- .España; 1992; Del diagnostico tradicional a la identificación de Necesidades Educativas, en: “Una escuela común para niños diferentes”; Ed. Universitas; Barcelona.



- Goodman, Y. M. y Goodman, K. S; 1990; Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language); en: Moll L. C.; 1990 "Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en la educación" (COMP); Méndez de Andes; AIQUE.
- Gómez García, Ma.; 1996; Fichero, Actividades prácticas. Español. Primer Grado; SEP; México.
- Gómez Palacio, M.; 1997; Libro para el maestro, Español primer grado; SEP; México.
- Gómez Palacio, M.; 1997; Español primer grado Lectura; SEP; México.
- Gómez Palacio, M.; 1997; Español segundo grado Lectura; SEP; México.
- Gómez Palacio, M.; 1997; Libro para el maestro, Español segundo grado; SEP; México.
- Hernández, Juárez; 1998; Integración educativa y adecuaciones curriculares; en: "La psicología e n la educación básica: perspectivas y aplicación"; Pérez, López; et. al.; 1998; UPN; México.

- Ministerio de Educación y Cultura; 1996; La evaluación psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos; La Evaluación Centro de Investigación y Documentación Educativa, España.
- Morales; 1997; Adecuaciones curriculares para alumno con Necesidades Educativas Especiales; UPN, México.
- Nueva Ley General de educación 1999; PAC, México.
- Palacios, J.; 1987; Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotsky; en: Siguan, M. (coord.); 1987; "Actualidad de Ley S. Vigotsky; Edit. Antropos; Barcelona.
- Pozo, J.; 1997; La teoría del aprendizaje de Vigotsky; en: "Teorías cognitivas del aprendizaje"; Madrid.
- SEP; 1994; Español 2 ° Grado, SEP, México.
- SEP; 1993; Planes y Programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria, SEP; México.
- SEP; 1995; Fichero, Actividades prácticas. Español 2° Grado; Sep; México.

- Viero, I. P.; Peralbo, M. V. y García, M. J. A.; 1997: proceso de aprendizaje de la lecto-escritura; Aprendizaje Visor; Madrid.
- PRONALEES;  
[http://www.sep.gob.mx/programa\\_nacional\\_de\\_fortaleci.html](http://www.sep.gob.mx/programa_nacional_de_fortaleci.html)
- Ley General de Educación;  
[http://www.sep.gob.mx/integracion\\_educativa.html](http://www.sep.gob.mx/integracion_educativa.html)