

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ESCOLAR PARA DOS
NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
EN LECTURA Y ESCRITURA.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A:

MARCELA ALEJANDRA PERALTA PÉREZ

ASESOR: JOAQUÍN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

MÉXICO D.F.

2002

A JULIO, PARIS, ERIC Y KITZIA

*Sabiendo que no existirá
una forma de agradecer una
vida de amor y esfuerzo,
quiero que sientan que mi
objetivo logrado también es
de ustedes y que la fuerza
que me guió fue su amor.*

*Con profunda admiración
Marcela*

Si un niño es “muy latoso, inquieto, desobediente, desgastante...”,

Si presenta dificultades en su desarrollo cognoscitivo, o en su desempeño escolar, o en el proceso de adaptación social, antes de inculpar a los padres, a la escuela o al niño mismo, vale la pena detenernos a pensar y preguntarnos por qué.

...los niños necesitan de nuestro apoyo para crecer y desarrollarse; de la calidad de vida de su infancia, depende en gran medida, su futuro como adultos de nuestra sociedad.

INDICE

Resumen

Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	4
Definición de objetivos.....	6
Hipótesis de trabajo.....	6

CAPÍTULO I. La integración educativa.

Marco teórico.....	7
Antecedentes de la institucionalización de la educación especial.....	7
Fundamentos filosóficos de la integración.....	9
La educación especial en México.....	14
Integración Educativa.....	19
Concepto de necesidades educativas especiales <NEE>.....	21
Dificultades de aprendizaje.....	22
Evaluación e intervención psicopedagógica.....	23
Condiciones para la integración y adaptaciones curriculares.....	28
Programas de integración escolar.....	32
Autoconcepto y autoestima.....	34
Familia y escuela.....	40
Enfoque psicolingüístico - cognitivo de la lecto-escritura.....	45
Comprensión lectora.....	53

CAPÍTULO II. Metodología.

Metodología.....	56
-------------------------	-----------

Sujetos.....	56
Instrumentos.....	57
Procedimiento.....	59

CAPÍTULO III. Análisis de resultados..

Análisis de resultados.....	62
Evaluación diagnóstica de Eric.....	62
Evaluación diagnóstica Ángel.....	71
Análisis cuantitativo.....	81
Análisis cualitativo.....	93
Discusión de resultados.....	107
Conclusiones.....	111
Referencias bibliográficas.....	115

Anexos

RESUMEN

En el presente trabajo se muestra una intervención escolar en donde se trabaja con dos con necesidades educativas especiales (NEE). Se realizó una intervención psicopedagógica, analizando aspectos como habilidades académicas en las áreas de lectura y escritura, así como los estados emocionales por los que atraviesan y su situación familiar.

Con el estudio se pretende conocer más de cerca la integración escolar como un fenómeno humano y complejo en el que están involucrados factores, fines, propósitos, variables, prácticas e intencionalidades que se relacionan mutuamente y que están en un permanente proceso de construcción; por estas razones es de gran importancia analizar las situaciones que viven los niños en los diferentes contextos en que se desarrollan como el familiar, escolar y social. De igual manera, el estudio contempla una revisión acerca de la lecto-escritura y la importancia que tiene del análisis fonológico en términos de conciencia silábica.

Para llevar a cabo el estudio se eligieron a dos niños de segundo año de primaria, pertenecientes a una escuela pública que presentaban problemas en lectura, escritura y poca motivación por el estudio, a los que se les diseñó y aplicó un programa de intervención escolar.

A través de los resultados se confirmó la importancia que la familia tiene en el desarrollo social y psicológico de los niños. Al comparar los resultados de ambos niños se detectó que el que recibió más apoyo de la familia obtuvo más logros que aquél que tenía problemas familiares.

Asimismo, la atención que reciben los niños por parte del personal docente influyó de manera determinante sobre el avance de los niños, ya que para que sea un factor que favorezca la integración escolar, debe estar debidamente capacitado.

INTRODUCCIÓN

El concepto de la escuela como institución ha cambiado en cuanto a organización, contenidos curriculares, métodos educativos y sobre todo respecto de su significado como derecho social. En la actualidad, las escuelas están obligadas a acoger a todos los individuos independientemente de sus condiciones físicas, sociales y emocionales. Por lo tanto, estamos hablando de una educación para la diversidad, donde también se incluyen en las escuelas regulares a niños con necesidades educativas especiales. (Puigdellivol, 1999)

En México se han implementado diversos planes que buscan ofrecer la calidad y la eficacia de la educación, los cuales dan respuesta a las necesidades educativas de los niños y promueven la integración educativa. Con ello, se promueve que desaparezca el trato segregante.

Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas educativos como cambios legislativos, apoyo de las autoridades y cambios en la organización de los centros escolares, entre otros. También se replantean las concepciones ideológicas y teóricas respecto de las nociones de *especial* y *regular* que habían venido operando en la educación básica obligatoria, pues cuestiona quiénes son los menores con necesidades educativas especiales, cómo se identifican dichas necesidades específicas y cómo debe ser su atención desde el punto de vista institucional y curricular.

Todo lo anterior se dirige a la identificación, diagnóstico, clasificación y asignación de intervenciones adecuadas a dichas necesidades. Así, el papel que juega la evaluación psicodiagnóstica es trascendental para lograr eficazmente la integración. Como sabemos ésta no es un acto individual sino el fruto de una labor de equipo, un proceso gradual y permanente donde intervienen diversos factores como la escuela, el profesor, el alumno, la familia y el psicólogo educativo.

El diagnóstico psicopedagógico se debe llevar a cabo en la escuela, ya que con éste se intenta ayudar no sólo al alumno, sino también al propio maestro y a la institución escolar, porque todos ellos están fuertemente interrelacionados de este modo se consigue no solamente ayudar a resolver problemas concretos sino incidir de una

manera preventiva e institucional evitando que aparezcan otros.

Cada uno de estos elementos posee un papel relevante por sí mismo y en conjunto ayudan a saber qué tipo de ayuda y qué propuesta curricular se les va a ofrecer para que sea capaz de darles a estos alumnos las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas con independencia de sus necesidades, solo así se podrá diversificar la oferta educativa.

Para dicha evaluación se tiene que tomar en cuenta que la inteligencia y las aptitudes no están desligados del aprendizaje y aquí los resultados no tienen que ser dados de manera que sirvan para la etiquetación y marginación del alumno, porque las pruebas o instrumentos psicológicos que se lleguen a utilizar tienen que estar contextualizadas y tomarse como una ayuda, no como algo definitivo. Asimismo, se debe considerar el contexto sociocultural y escolar del alumno, adoptar un lenguaje adecuado y entendible a ellos para lograr el objetivo planteado que es la integración. Por lo tanto, la evaluación psicodiagnóstica se concibe como *un proceso de toma de decisiones encaminadas a fundamentar la oferta educativa, es decir, la propuesta curricular y el tipo y la intensidad de la ayuda que debe ofrecer al alumnado a lo largo de su escolaridad.* (MEC 1996)

En la actualidad, las NEE pueden llegar a ser atendidas con limitaciones, lo que dificulta que se lleve a cabo el trabajo de integración escolar. Para tener éxito, es necesario que se tenga una visión general de los problemas que presentan los alumnos tanto físicos como psicológicos (emocionales) y que repercuten en su desempeño escolar para que las hipótesis referidas a las causas sean lo más acertadas posibles y su diagnóstico y tratamiento sean adecuados.

La intervención se realizó por medio del estudio de dos casos debido a la intensidad del trabajo a seguir y al reducido período de tiempo con el que se contó. El análisis se hizo de manera holística y sistemática tomando información de los contextos familiar y escolar en los que están incertos los niños, y tuvo como objetivo brindar atención a dos niños que cursan segundo año de primaria con problemas de lectura y escritura y poca motivación para el estudio.

El presente trabajo se desarrolla en tres capítulos. En el primero de ellos se describen los antecedentes de la institucionalización de la educación especial y los cambios que se fueron dando en el transcurso de la historia. Se hace referencia a las NEE y a las

condiciones para su integración, a las adaptaciones curriculares, al diagnóstico psicopedagógico, a los programas de integración, al auto concepto y a la autoestima bajo un enfoque cognitivo de la lecto-escritura.

En el segundo capítulo se describe la manera en que se llevó a cabo la metodología, se hace una descripción de las características de los niños, se nombra la aplicación de un pre-test, un post-test, una batería de pruebas psicológicas y se describe el programa de intervención. Dichos datos sirvieron para obtener la información necesaria acerca de los dos niños en cuanto a sus conocimientos generales así como a sus necesidades emocionales.

En el tercer capítulo se presenta un análisis de los resultados obtenidos, donde los hallazgos más importantes están en función de las necesidades emocionales por las que pasan los niños, que les generan problemas en su aprovechamiento y en su interés por su trabajo escolar.

Finalmente se hace una discusión de los resultados obtenidos y se presentan las conclusiones derivadas de la presente intervención.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación integradora, brinda a las personas con alguna necesidad educativa apoyo para su inserción en la sociedad, surge en México muchos años después de haberse iniciado en Europa y en Estados Unidos de Norteamérica.

Así, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica —más que de una nueva política de educación especial— se habla de incorporar la educación especial a la actual política de educación básica, cuyo ideal es incorporar a las aulas de trabajo a *niños normales o regulares* con alumnos que presentan alteraciones en su desarrollo y con necesidades educativas, con la finalidad de favorecer su aceptación e integración al grupo social del cual forman parte. Actualmente la integración escolar es un tema relativamente nuevo en nuestro país y por tanto el trabajo que requiere en la práctica es arduo.

Un aspecto importante es la integración y las interacciones sociales del sujeto al grupo clase. A partir de una intervención psicopedagógica con la que se realicen visitas a la escuela, observaciones, cuestionarios y, si es necesario, se aplique una batería de pruebas psicológicas, se tendrán elementos para llevar a cabo una intervención escolar por medio de programas psicopedagógicos y si así se requiere se realizara la integración a la escuela regular promoviendo el respeto de su derecho a la educación escolar y, sobre todo, su integración a la sociedad.

Con el proyecto general para la educación especial en México se pretende que los profesionales de la educación adquieran la preparación necesaria para que puedan brindar apoyo a las necesidades que presenten sus alumnos y logren alcanzar el éxito por medio de la integración, a través de superar sus necesidades ambientales y derivadas de escuelas regulares. El éxito del proyecto depende no sólo del profesor, de los alumnos o de alguna técnica didáctica en especial, sino de la intencionalidad de toda la comunidad educativa.

Se trata entonces de un proceso interactivo entre agentes de la comunidad escolar como los alumnos integrados, los profesores y los padres de familia, dependiendo de la comunicación educativa que incite el currículum escolar y las adecuaciones necesarias.

De esta forma, a través de reconocer la importancia que tiene la integración educativa y buscar estrategias que ayuden a elevar la educación básica para todos sin excepción, la SEP logra equidad.

Un problema de gran interés psicopedagógico es que con frecuencia, durante la práctica laboral se detectan niños con NEE y que en muchas ocasiones llegan a presentar dificultades en su aprendizaje, ya sea por problemas fisiológicos o emocionales. No obstante en algunas ocasiones se ha observado que el personal docente desconoce el tema.

En este sentido, con el presente trabajo se pretende conocer el proceso de la integración escolar y entender su funcionamiento por medio de apoyos y estrategias que puedan ofrecer soluciones que faciliten el proceso de aprendizaje e interacción social.

A partir de los elementos expuestos con anterioridad, y dadas las características similares de los dos niños con los que se va a trabajar como son: cursan segundo año de primaria, con edades de 7.7 y 8 años y a partir de evaluar sus procesos básicos de escolarización por medio de una evaluación psicopedagógica se detectó que presentan necesidades en las áreas de lectura, escritura y poca motivación por el estudio. Puesto que se hace énfasis en tratar de mejorar su integración a la escuela regular surge la necesidad de diseñar, desarrollar y aplicar un programa de intervención dirigido específicamente a las áreas de lectura y escritura, además de orientar a sus padres en cuanto a las necesidades de sus hijos con la finalidad de que logren superarlas.

DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS.

Para lograr la realización del presente trabajo, se formularon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Brindar atención a las necesidades educativas de dos niños que cursan el segundo año de educación básica que presentan problemas en lectura, escritura y poca motivación por el estudio. Para lograrlo se partirá de lo general a lo particular por medio de una evaluación psicopedagógica con la intención de diseñar un Programa de Intervención en las áreas de lectura y escritura para su posterior aplicación. Además de conocer la problemática de los grupos familiares a los que pertenecen para tratar de brindarles orientación .

Objetivos específicos:

- Realizar una evaluación psicopedagógica que permita identificar las necesidades educativas especiales que presentan dichos alumnos.
- Diseñar un programa de intervención dirigido a las áreas de lectura y escritura, con el fin de intervenir en los aspectos que desfavorecen su proceso de aprendizaje.
- Realizar la intervención psicopedagógica correspondiente por medio de la aplicación y desarrollo del programa y brindar orientación a las familias.

Hipótesis del trabajo:

La intervención psicopedagógica que se realice por medio de la aplicación y desarrollo del programa de intervención a los niños y la orientación que se brinde a los padres, permitirá que los alumnos desarrollen habilidades y estrategias que favorezcan su progreso en las áreas donde presentan necesidades, además de que mejoren sus interacciones sociales en cuanto a sus relaciones en su familia y en la escuela.

CAPÍTULO I

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Antecedentes de la Institucionalización de la Educación Especial.

Las deficiencias de aprendizaje, como la incapacidad de realizar tareas o actividades por problemas orgánicos o ambientales, se han ido definiendo a través de diversas épocas. La sociedad romana hacía referencia a los locos como seres creados única y exclusivamente para la diversión de ricos senadores. En otras sociedades el padre tenía la capacidad para decidir sobre la vida de un *hijo diferente* —si así lo deseaba podía arrojarlo a las fieras—.

En la Edad Media surgieron centros hospitalarios y conventos donde se alojaban a las personas discapacitadas, se les consideraba poseídas por el demonio o por espíritus infernales. Aún más, en algunos casos se llegó al extremo de *purificarlos* por medio del fuego.

Aristóteles señalaba que los sordos eran ineducables, ya que no se les podía enseñar a hablar. Sin embargo, en el siglo XVI se produjeron muchos cambios. Pedro Ponce de León logró enseñar a un pequeño grupo de sordos a hablar, leer y escribir. Fue en el campo de la medicina donde se dieron los primeros pasos para diagnosticar a los niños con necesidades educativas especiales y para ayudarlos a potenciar su aprendizaje. Así, en 1775, Itard —director y médico de la Institución Imperial de Sordomudos en París— se dedicó a la educación del deficiente mental basándose en las necesidades que cada uno presentaba. Uno de sus seguidores fue Seguin, maestro y médico que fundó una escuela en París y posteriormente llevó sus conocimientos a otros países como España y Estados Unidos. Itard y Seguin son considerados pioneros de la educación especial. A partir de sus investigaciones, aquéllos que eran diferentes empezaron a ser tratados como personas y se buscaron métodos para su integración social. En tal virtud, Juan Bonet abrió en 1760 la primera escuela para sordos en París

y Hüay fundó en 1784 una institución para ciegos en la misma ciudad, en la que se les enseñaba a leer usando letras del alfabeto moldeadas.

Una de las principales causas que impulsaron el estudio de personas con necesidades especiales fue, sin duda, que en 1788 unos cazadores encontraron en un bosque de Aveyron, Francia, a un muchacho de alrededor de 11 ó 12 años que asemejaba en sus costumbres a los animales. Evidentemente las condiciones ambientales en que se había desarrollado eran diferentes a las de otros chicos de su misma edad, por lo que precisaba una intervención individualizada para potenciar su aprendizaje, ayudarlo a que desarrollara sus habilidades ocultas y para reintegrarlo a la sociedad.

A partir de lo anterior empezaron a desarrollarse diversos métodos para la atención de personas con necesidades especiales:

- Guggenbühl, médico suizo, fundó en 1841 los primeros talleres para deficientes mentales. Su método se basaba en la educación mediante el adiestramiento para tareas sencillas y adecuadas a sus necesidades. Posteriormente aparecieron otros centros especiales para la integración de niños con deficiencias como el de Trupper en Jena, el de Séller en Viena, el de Seaget en Berlín, el de Bath en Inglaterra y el de Decroly en Bruselas, todos estos centros fueron influidos por pedagogos del siglo XVIII como Rousseau, quien se preocupó por adecuar la educación a los principios de la naturaleza: la educación a través de la libertad y del juego. Por su parte, Pestalozzi revolucionó los programas escolares adaptando las materias de enseñanza a la capacidad intelectual de los niños, fomentando la observación y el razonamiento.
- Froebel fue el precursor de los *kindergarten*, lugares en los que se ayudaba a los niños a estimular el cuerpo y la mente por medio de la actividad voluntaria. A pesar de que las actividades que desarrolló fueron dirigidas a niños normales, su uso se extendió a todos los niños, aún a aquellos que tenían alguna deficiencia. Montessori se dedicó a niños que presentaban deficiencias mentales. A través de la vista y el tacto, puso a los niños en contacto con longitudes, superficies, volúmenes y colores para ayudarlos a desarrollar sus percepciones y motilidad. Por último Decroly, creador de la lectura global, desarrolló material educativo para niños con necesidades especiales.

- En 1944 Lehtiner y Strauss diseñaron las primeras programaciones para el aprendizaje de niños y niñas diferentes que incluían la eliminación de estímulos para evitar su distracción, el material escolar se debía adaptar a sus características, la actividad se debería cambiar constantemente y la enseñanza debía ser adaptada a cada uno. Asimismo se remarcó la importancia de la relación entre el profesor y el alumno para facilitar su progresiva autonomía y adaptación.
- Por su parte, en 1969, Kääriäinen señaló que la enseñanza debía ser programada para las funciones de retención, transferencia y generalización; los programas educativos debían facilitar la adquisición de aquellas habilidades que hicieran posible el desarrollo cognitivo y social de los niños y debían basarse en las características de conducta de cada una de las personas a las que iban dirigidos. (Cerdeira, 1990)

Fundamentos filosóficos de la integración.

La filosofía de la integración escolar se fundamenta en el principio de la normalización: no se pretende convertir a una persona con discapacidad en normal sino que se le da el derecho a ser y considerarlo una persona diferente que puede estudiar y aprender de acuerdo con sus capacidades en una sociedad de normales. Es el ejercicio de este derecho el que posibilita la puesta en práctica de sus demás derechos humanos para que los ejerza. De ahí que sea fundamental cambiar la actitud de la sociedad ante estas personas (Bautista 1993).

Así Bank-Mikkelsen, en Dinamarca (1969), y Bengt Nirje, en Estocolmo (1969), señalaron los principios de la normalización para las personas que presentan alguna discapacidad y establecieron que se les debía permitir su inserción a la vida diaria, tan normal como sea posible. Por lo anterior, se legisla una ley en Suecia —en el mismo año en el que se fundamentan los Derechos Humanos— en la que se establece *el derecho que toda persona con discapacidad tiene para vivir una vida normal, en lo personal y social*.

“La normalización supone dejar de diferenciar a las personas con alguna discapacidad, resaltando sus capacidades y ayudándolos a potencializar su desarrollo” (AA VV Integración Educativa 1996, p. 76).

Normalizar no debe constreñirse a pretender convertir en normal a una persona con discapacidad, sino aceptarla tal y como es convirtiéndose en una persona promedio. Aún más, debe garantizarse el respeto y el goce de sus derechos a través de la utilización de medios normativos, de acuerdo con su cultura, para conseguir y mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde vive y el acceso de los servicios necesarios para su verdadera integración social.

Beeny (1975) señala que la integración como filosofía significa una valoración de las diferencias humanas, es decir, no se trata de eliminar las diferencias sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser dentro del contexto social, lo que implica la posibilidad de ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades ordinarias y especiales (AA VV Integración Educativa, p. 76).

Tras un estudio en el Reino Unido, Warnock y un grupo de expertos publicaron en 1978 el Informe Warnock rompiendo con lo establecido en esa época sobre la educación especial, en dicho documento se hace hincapié en que el nivel de desarrollo y aprendizaje de cada individuo depende solamente de su capacidad y de su naturaleza, además dice que el aprendizaje depende de las experiencias que cada uno haya vivido; las que están en relación a las interacciones con su entorno físico y social y que todas las personas necesitan de ayuda para alcanzar a cumplir con sus propósitos en la educación. Sus recomendaciones van en el sentido de que la educación de los niños con necesidades especiales debe darse en un sistema escolar integrado (Aguilar 1991).

En el plano internacional, en 1983 —año en que la educación especial se convirtió en un elemento significativo del programa de la UNESCO— los términos: escuela para todos, atención a la diversidad e integración han cobrado especial relevancia y expone nuevas orientaciones que implican necesariamente una serie de modificaciones en los sistemas educativos. Desde 1996, con muy pocos recursos, la Organización —junto con las demás organizaciones del sistema de las Naciones Unidas— ha ido recogiendo y distribuyendo la información, ha elaborado material de formación y ha garantizado una cooperación técnica especialmente en países en desarrollo. Su proyecto didáctico va

encaminado a la creación de escuelas que acojan a todos niños, a una administración común para la educación especial y la ordinaria, al abastecimiento de las escuelas con material de apoyo, a la adaptación de los programas y métodos, a la formación general del profesorado y su colaboración con los educadores especiales así como a la puesta en marcha de programas piloto de *escuelas inclusivas*, seguida de una estricta evaluación de resultados (DEE/SEP, 1994).

Dentro de esta misma línea de pensamiento, en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en Jomtien (1990), se plantean diversas necesidades como:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje.

Al abordar la equidad, en el documento se resalta la idea de Coll (1983):

“Es posible satisfacer las necesidades de muchas personas impedidas con los servicios existentes, siempre que se complementen con medidas adecuadas para el apoyo a las necesidades especiales del niño y de la familia”.

Es decir que una educación para todos implica la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para toda la población, incluidas las personas que presentan alguna discapacidad.

En este contexto se realiza la Declaración de Salamanca (1994) la cual aprueba una serie de principios y acciones para que todas las personas con necesidades educativas especiales tengan acceso a los servicios escolares existentes, los cuales requieren adaptarse para dar una respuesta adecuada a la diversidad de niveles y características de dichas necesidades (Edwards, 1991).

Por su parte Karfman, citado por Sáenz del Río (1985), define la integración en el marco educativo como la integración temporal instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales con sus compañeros normales, basada en un proceso planificado y programado educativamente asumiendo la responsabilidad de ésta el personal administrativo, instructor y auxiliar.

La National Association for Retarded Citizens. USA (NARC) señala al respecto:

“La integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la previsión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal” (en AA VV, Integración Educativa, p.78).

De esta forma la integración va dirigida a niños que por primera vez se escolarizan en escuelas regulares, a pesar de que, por sus características, podrían ser dirigidos a un centro especial y a aquéllos que de un centro especial pasan a una escuela regular con alguna modalidad de integración.

La integración escolar es un proceso difícil y muy complejo que depende de múltiples circunstancias —del niño, del centro escolar o especial, de la familia, etcétera—. Sin embargo, en cualquier caso se requiere de estudio y tratamiento.

Capacce y Lego (1987) refieren los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que apoyan el proceso de integración:

- a) Filosófico: es importante rescatar el valor hombre-persona para que, sin excepción, todos los sujetos ingresen a la sociedad;
- b) Sociológico: la integración debe darse como un hecho que trascienda a lo social y lo transforme en humanismo, que desaparezcan los prejuicios que rodean a la sociedad;
- c) Psicológico: el alumno integrado se verá favorecido en su proceso de socialización y se le permitirán todas sus conductas por medio de sus distintos roles que asume en un determinado momento, de esta forma será estimulado en la adquisición de su auto estima positiva para lograr más fácilmente su adaptación, y

- d) Pedagógico: contempla la educación en cuanto a la construcción de la vida, la libertad y la igualdad.

A pesar de lo anterior, todavía hay resistencia por parte de la comunidad educativa a aceptar y a apoyar la integración escolar, ya que ello implica el aumento de las labores diarias, la investigación y la actualización.

Para García (1990): algunos motivos que originan la propuesta de integración educativa son: el aumento en la demanda de educación especial, la preocupación de los padres, el rechazo al etiquetamiento, las acciones judiciales que dictaminan el derecho a un ambiente lo menos restringido posible, la puesta en marcha de los test tradicionales, el cada vez mayor número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), los movimientos civiles contra la segregación que ponen en tela de juicio la educación especial tradicional y la filosofía que favorece la diversidad en la escuela.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990 España) presenta los lineamientos fundamentales de la educación especial que propone el Libro Blanco, de la Reforma del Sistema Educativo. Esta propuesta alcanzó el rango de ley, (fue aprobada el 3 de octubre de 1990) y se refiere a la escuela como una institución pública común a todos los niños en edad escolar, también hace referencia a la llamada *escuela comprensiva*, en la que todos los alumnos encuentran respuesta a sus necesidades especiales. Aún más, se propone que dentro de una misma aula existan alumnos con necesidades claramente diferenciables: *se debe garantizar la oferta de experiencias adecuadas a cada uno de los alumnos tanto en su aprendizaje académico como en la relación con sus padres y madres, solo así se deja de poner énfasis en los déficit y se comienza a mirar al niño de otra manera ya no en sus discapacidades sino en sus posibilidades y necesidades*. No se trata sólo de observar lo que no pueden hacer sino por qué no lo pueden hacer, se debe determinar qué tipo de ayuda necesitan para participar y aprender en las actividades que se les proponen y qué son capaces de hacer con ayuda del maestro o con la tarea planteada (MEC 1996).

La educación especial en México.

En México, la educación especial tiene sus inicios en 1900, cuando comienzan a aparecer las Escuelas Normales para Sordomudos y Ciegos en atención a las necesidades de la población que las padece. En 1914, el médico José de Jesús González brinda atención a personas que padecen algún desorden mental. En 1929, la Secretaría de Educación Pública crea el Departamento de Pedagogía e Higiene Mental. En 1935 se crea el Instituto Mexicano Pedagógico, *Clínica de la Conducta*, y el Instituto Nacional de Psicopedagogía. En 1949 se funda una Central Pedagógica que depende de la entonces Secretaría de Salubridad y Asistencia para brindar atención a problemas psicomotrices.

En los años sesenta se siguieron formando escuelas especiales, en las que únicamente se recibían a personas catalogadas como *débiles mentales*, a quienes generalmente se les discriminaba. Sin embargo, con el tiempo se fueron generando cambios en su concepción y se cuestionaron los principios de la educación especial —bajo el fundamento de que la dificultad física no es sinónimo de incapacidad intelectual—.

De esta manera, la especialización buscaba renovar la educación en todos los sentidos para atender a la población segregada de la escuela regular. En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE-SEP, 1997) con la finalidad de brindar apoyo a todas las personas que padecían alguna discapacidad para que fueran atendidas respecto de sus problemas de aprendizaje o dificultades escolares. Además, con el Proyecto Grupos Integrados se buscó que dichas personas fueran integradas a las escuelas regulares.

En nuestro país se elabora el Programa de Modernización Educativa para la Educación Básica (1989 -1994), en el que se establece una reestructuración total del sistema educativo a través de la federalización identificada como descentralización de los recursos económicos, la reformulación de métodos y contenidos y la revaloración de la función magisterial.

Ante este nuevo enfoque, la educación básica y especial se reestructura. Esta situación quedó debidamente establecida con la promulgación de la Ley General de Educación (1993), cuyo artículo 41 declara que:

- ❖ La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como 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, esta educación propiciara su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren integrarse, se procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres y tutores, así como a los maestros y personal de las escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

Lo anterior se refiere a la necesidad de reconocer la importancia de la educación especial —definiendo su ámbito de acción y participación dentro de la educación básica—. Por otra parte, en el plano teórico se revisan los conceptos de educación básica, currículum, gestión escolar, atención a la diversidad y conceptualización de las necesidades educativas especiales, entre otros.

Asimismo, la programación por objetivos generales y específicos se cambió por propósitos que estuvieran más cerca de la teoría curricular, en la que el maestro es el centro del proceso y su gestión educativa es desde la escuela. Con ello, se buscó que el sistema educativo y la demanda de la población se adecuaran. Sin embargo, la estrategia más importante que se adoptó es la equidad, que va a definir la calidad educativa. Antes, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales se centraba en sus personas y en sus problemas de aprendizaje. A aquellos a los que se les detectaba alguna necesidad, se les remitía a educación especial. Previo diagnóstico, eran clasificados de acuerdo con sus dificultades y discapacidades. Sin embargo, con dichas acciones comúnmente se les estereotipaba.

Más adelante se implementó la intervención pedagógica con el profesor y se diseñó una planeación educativa para las aulas, a cada profesor se le pedía que realizara un plan anual de trabajo y su avance programático que tenía que elaborar cada mes. La autonomía de la escuela y del maestro estaba anulada, los alumnos no respondían al ritmo del avance programático y se rezagaban. Por ello se les denominaba de *lento aprendizaje*. Aún más, se les responsabilizaba de su retraso catalogándolos como alumnos con *problemas de aprendizaje*.

En marzo de 1993, se elaboró el Proyecto General de Educación Especial en México (SEP \DEE 1994 a) que cuenta con una prospectiva al año 2010, para cumplir con una nueva modalidad de la educación básica, a fin de que definitivamente se abandone su condición segregadora, se mejore la calidad educativa y se brinde la integración escolar.

Es importante tomar en cuenta que decretando leyes o derechos no es posible concretar la integración educativa. Para ello se requiere de modificaciones profundas que establezcan estrategias de acción en el quehacer pedagógico para tratar de reorganizar y planear las generadas por la SEP. El primer intento es la reestructuración de los servicios existentes en educación especial referida a la modificación de funciones, puestos y claves de centros de trabajo durante el periodo de 1990 a 1995 en las diversas entidades del país.

Esta reorientación de los servicios dio inicio a un cambio democrático y participativo de docentes especialistas y de maestros de talleres de escuelas especiales. Lo que derivó en la eliminación de seis Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) en el Distrito Federal debido a que funcionaban por medio de especialistas como médicos que no estaban involucrados en la gestión de servicios de escuela regular, ni en la educación especial, ya que su actuación únicamente se basaba en criterios clínicos. De esta forma se continuó con la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, mejor identificadas por sus siglas como *USAER*, además se concluyó que la responsabilidad de dar seguimiento y servicios de apoyo correspondía a estas unidades que tenían competencia directa en las escuelas.

Los servicios reorientados con esta modalidad fueron en primer término las Unidades de Grupos Integrados, luego los Centros Psicopedagógicos y las Unidades de Atención a los niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, transformándose así todos los recursos humanos y técnicos en las *USAER*, se incrementó la distribución de sus servicios y se favorecieron, dentro del ámbito escolar, los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Al darse esta reestructuración, las *USAER* quedaron identificadas como una estrategia *microestructural* cuyo objetivo se definió como:

...es la instancia técnico–operativa que educación especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades especiales dentro del ámbito de las escuelas de educación básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar (DEE/SEP,1994 f).

El desarrollo técnico operativo de las USAER se realizó con base en tres propósitos:

- Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.
- Acordar con el docente del grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los presenten necesidades especiales, así como para la evaluación de sus avances conforme a su propia evaluación escolar.
- Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, el desarrollo técnico pedagógico consideró cinco acciones fundamentales:

- a) la evaluación inicial;
- b) la planeación de la intervención;
- c) la intervención;
- d) la evaluación continua y,
- e) el seguimiento.

Con la creación de las Unidades de Servicio para la Atención a las Escuelas Regulares (USAER) se logra brindar atención a alumnos con necesidades educativas especiales por medio de una evaluación inicial.

El Programa Nacional de Integración en México define la integración educativa como un modelo que pretende unir tanto la educación regular como la especial, para ofrecer servicios a todos los niños a partir de sus necesidades de aprendizaje (DEE/SEP, 1994 a).

Actualmente la reorganización de la atención a los alumnos de educación especial implica la intervención en el currículum de la educación básica; que la escuela regular asuma la responsabilidad de atención a todos los alumnos, sin importar sus características; que se dote a la escuela de los recursos suficientes para responder de manera efectiva a las necesidades; que se atiendan los problemas que se presentan durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares; que se reconozca que surgen de la interacción entre las características de los alumnos y las características del contexto y que las NEE son relativas, ya que dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local. Para ello, es necesario llevar a cabo transformaciones profundas en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial y modificaciones de ajuste y de adecuación en el Sistema Educativo Nacional. También, deberán establecerse las bases de la intervención psicopedagógica que se llevará a cabo en el grupo regular y/o en el aula de apoyo, durante el proceso de enseñanza–aprendizaje.

La orientación docente que de manera personal se brinda a los padres de familia constituye otra estrategia indispensable para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Deberá proporcionárseles los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de sus hijos.

De esta forma, a través de personal especializado, las USAER llevan a cabo un proceso de atención que principia con la evaluación inicial, mediante la cual se detectan alumnos que —respecto a su grupo de referencia— presentan dificultades y requieren mayor apoyo pedagógico. A partir de ello, se determinan las NEE, se implementan las estrategias e instrumentos pedagógicos y, de ser necesario, se solicita un servicio complementario a fin de modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar.

También es indispensable realizar adecuaciones curriculares para diseñar la intervención psicopedagógica y para evaluar periódicamente las acciones planeadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño de los alumnos. Las

adecuaciones y las evaluaciones permiten efectuar los ajustes necesarios, a fin de que los alumnos permanezcan en la escuela regular.

Así todas las escuelas de educación especial que atendían poblaciones por áreas específicas de discapacidad y los Centros de Capacitación de Educación Especial que atendían a jóvenes con deficiencia mental, pasaron a ser Centros de Atención Múltiple (CAM), (SEP-DEE, 1995 f). Estos centros estaban en posibilidad de aceptar alumnos con cualquier discapacidad.

Integración educativa.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se marca una diferencia entre las integraciones educativa y escolar.

a) La integración educativa se define como el proceso que refiere al *acceso y permanencia en la escuela con base en un currículum único*. Es decir, que la integración educativa puede realizarse tanto en las escuelas de educación básica como en los servicios de educación especial, lo cual genera una política que respeta el principio de educación para todos.

b) La integración escolar es una *opción cuya estrategia radica en la posibilidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, cursen la educación básica en una escuela regular de acuerdo con las condiciones de los alumnos, de la escuela y de los padres de familia*.

La integración educativa marca una pauta innovadora que implica la necesidad de hacer cambios para brindar atención a los niños con necesidades educativas especiales, por medio de una serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos mediante los cuales se intenta introducir y proporcionar cambios en las prácticas educativas vigentes, por medio de dinámicas que pretendan alterar ideas, concepciones, metas contenidos y prácticas escolares renovando lo ya existente (Gonzalez y Escudero en García et al 1987).

Por otro lado, la idea básica que fundamenta la integración escolar es la de poder brindar las condiciones necesarias que cada niño necesita para desarrollarse de manera normal dentro de los diferentes contextos que le rodean. Igualmente la

integración educativa se fundamenta en el principio de individualización, es decir, se deben tomar en cuenta las características personales de cada alumno para poder integrarlo tanto a las escuelas como a la sociedad.

Con la integración escolar se pretende crear las condiciones necesarias que permitan la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a los centros escolares, las cuales van aparejadas a los diferentes contextos en los que viven incluyendo en estos las transformaciones que se requieran por hacer.

La diversidad que surge a partir de las necesidades que presentan los alumnos se debe a distintas situaciones e intereses motivacionales y a sus diferentes capacidades. A su vez, la interacción que se produce entre sus características personales, condiciones y oportunidades que se les han ofrecido en los contextos familia y escuela ayudarán a que los alumnos logren un mejor desarrollo y aprendizaje, dependiendo en gran medida de los ajustes que se lleven a cabo en ambos contextos.

De acuerdo con Puigdelívol (1998), la integración educativa tiene dos acepciones: por un lado en el aspecto social tiene que ver con el derecho que tiene todo ser humano para participar dentro de la sociedad en la que vive de manera que no se le discrimine y por otro lado, la integración escolar debe ser una estrategia que ayude a potencializar el desarrollo y el proceso de aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales exige nuevos planteamientos educativos que requieren mayor competencia profesional en el personal docente y en sus diferentes servicios de apoyo. También, se refiere a la necesidad de plantearse un plan de integración que oriente el trabajo de apoyo (MEC 1996).

Concepto de necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales no se refiere a una dificultad en particular, sino a las características presentadas por el alumno durante su proceso de aprendizaje y a la forma en que éstas son enfrentadas por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares (Bautista 1993).

Estas necesidades son de carácter interactivo entre el alumno los profesores y el contexto escolar, no son estáticas ni absolutas sino relativas y cambiantes respecto a la respuesta educativa, que ofrece el contexto escolar, ya que puede acentuarlas o minimizarlas. En

este sentido, el concepto de necesidades educativas especiales permite situarse en el currículum escolar para buscar la respuesta a las mismas y poner más atención a las condiciones del contexto escolar.

Las necesidades educativas son las ayudas que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes consideradas básicas —desde el punto de vista social— para la integración activa en el entorno al que pertenece como persona adulta y autónoma. Se entienden como un continuo que va desde las más inespecíficas a las más específicas del alumno. De acuerdo con los tipos y grados de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar en cada nivel escolar y a partir de los programas establecidos que las escuelas sigan para trabajar, es necesario realizar adecuaciones curriculares individuales que respondan a sus necesidades educativas para que de esta forma se ajuste su proceso de aprendizaje de manera progresiva (Puigdelívoll 1984).

Marchesi, Martín (1990) y Bautista (1993) indican que un niño con necesidades educativas especiales presenta dificultades mayores que sus demás compañeros para poder adquirir aprendizajes que corresponden a su edad y que vienen marcados por el currículum. Lo anterior puede ser consecuencia de causas internas, carencias de su entorno socio-familiar o problemas escolares. Para ayudarlos a superarlo, se deben hacer adecuaciones y adaptaciones curriculares en las áreas que sean necesarias.

Guajardo (1998) define las necesidades educativas especiales como pretender asimilar la interactividad social que surge entre todos los miembros que componen el contexto escolar, por lo que la discapacidad no es una causa de las NEE sino su consecuencia,

es decir, éstas se relacionan directamente con la gestión y la política escolar así como con los derechos de las personas.

Existe una amplia gama de necesidades educativas que presentan los alumnos, quienes podrán actuar y desenvolverse con autonomía en sus actividades habituales y en los grupos sociales a los que pertenecen, si se les ayuda a reconocer sus propias posibilidades y limitaciones, si se favorece la confianza en sí mismos y el establecimiento de relaciones equilibradas y constructivas utilizando diferentes medios de expresión para comunicarse con los demás a través de los conocimientos adquiridos.

Así, las necesidades educativas especiales, surgen de la dinámica entre las características personales de cada alumno y las respuestas que reciben de sus entornos familiar y escolar. Por ello, su evaluación no se limita a la situación personal, sino que deben ser observadas de manera continua durante la actividad educativa. Asimismo, se debe justificar la previsión de actividades en momentos específicos para concretar la evaluación de manera más completa y sistemática. De esta forma se podrá valorar el nivel de aprendizaje alcanzado y la adecuación de la metodología del trabajo curricular que asume la escuela para trabajar. Lo anterior es indispensable para que, oportunamente, se lleven a cabo las adecuaciones necesarias para el logro de objetivos.

Dificultades de aprendizaje.

Puigdellívol (1998) menciona que las dificultades de aprendizaje son originadas por desórdenes en los procesos psicológicos básicos, como son la memoria, la atención, la percepción y las aptitudes psicolingüísticas provocando retraso escolar en una o en varias áreas, pero no son provocadas directamente por un déficit mental o discapacidades físicas así como tampoco por causas ambientales o trastornos emocionales.

Se puede entender por dificultades de aprendizaje aquellas dificultades que perturban el progreso escolar de los alumnos que se manifiestan en la falta de habilidad que demuestran determinados alumnos para acceder a los aprendizajes escolares. (Puigdellívol 1998, p. 121).

Cuando se habla de dificultades de aprendizaje, se deben tomar en cuenta dos aspectos: dificultades específicas cuando se trata de una tarea en particular y dificultades generales cuando el aprendizaje es más lento de lo normal en una serie de tareas.

Las dificultades de aprendizaje se dan por diferentes razones. Una de ellas podría ser que el niño presenta una dificultad cognitiva que provoca que el aprendizaje de una destreza sea más difícil de lo normal. Otra es el resultado de problemas educativos o ambientales que no están relacionados con las habilidades cognitivas de los niños, de esta forma las estrategias de enseñanza ineficaces pueden ser un factor determinante que genera una dificultad de aprendizaje.

Para poder identificar si existe una dificultad de aprendizaje, ya sea específica o general, se debe llevar a cabo una evaluación y a partir de los resultados se podrá plantear la aplicación.

Evaluación e intervención psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica es un proceso a través del cuál se da seguimiento a una secuencia de actuaciones de los alumnos con el que se analizan sus dificultades en la escuela y en el aula, y que por medio de orientaciones e instrumentos que ocupan tanto maestros como psicólogos se recopila información que permite identificar las ayudas de la que se sirven los centros escolares para lograr mejoras en los procesos educativos. Ésta se lleva a cabo por medio de la recopilación de información que permite identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos y realizar las adaptaciones curriculares y extracurriculares necesarias para lograr la integración escolar.

Es importante proporcionar información para realizar los cambios que favorezcan el adecuado desarrollo de los alumnos, así como la mejora de la institución. En consecuencia, va a estar íntimamente relacionada con las decisiones que se tomen para llevar a cabo las adaptaciones curriculares, al análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la dinámica y funcionamiento de los centros y a la solución de los problemas que se plantean al profesorado en el desarrollo de su práctica (MEC 1996).

La evaluación psicopedagógica es un proceso que se lleva a cabo con determinados alumnos que presentan problemas de aprendizaje. Para evaluar se deben tener conocimientos especializados en relación con el alumno y los contextos familiar y escolar.

Dentro del ámbito escolar, la evaluación psicopedagógica tiene como objetivo recopilar información acerca de:

- currículum escolar: los objetivos contenidos y criterios de evaluación;
- metodología didáctica;
- práctica docente y,
- materiales curriculares.

En la evaluación psicopedagógica debe tomarse en cuenta el desempeño que el niño tiene frente a la realización de una tarea determinada. Es importante identificar los niveles actuales de competencia con que cuentan los alumnos en relación con sus capacidades básicas contempladas en los objetivos generales de cada área, para poder evaluarlas al desarrollar las tareas (MEC 1996).

En muchas ocasiones las necesidades que presentan algunos alumnos son generadas por problemáticas familiares que viven, por lo que a partir de realizar una evaluación se les deben proporcionar ciertas orientaciones a los padres para que ayuden a sus hijos a superarlas así como a conseguir que superen sus necesidades. Por lo que el trabajo que se realice con las familias se debe considerar fundamental e indispensable para lograr cambios de comportamientos que están generando problemas y que les ayudarán a mejorar su situación escolar.

En el contexto escolar importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Datos sobre el alumno en su contexto familiar:
 - características personales y relaciones sociales;
 - grado de autonomía;
 - juego y ocio,
 - salud y,
 - actitudes y hábitos de estudio.

b) Datos sobre el medio familiar:

- estructura familiar;
- relaciones familiares y dinámica interna;
- valores predominantes;
- vida cotidiana;
- actitud ante las necesidades especiales de su hijo;
- ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje y,
- relaciones familia-escuela.

c) Datos sobre el entorno social:

- características y servicios del pueblo o barrio y,
- grupos de referencia fuera del contexto escolar.

Moreno y Solé (1996) refieren que la evaluación psicopedagógica atraviesa por diferentes fases:

- valorar la información con la que cuenta la escuela acerca del alumno;
- evaluación de la situación inicial y los instrumentos que ayuden a la recogida de datos;
- evaluación de las competencias curriculares;
- observaciones en el aula;
- análisis de los trabajos de los alumnos;
- pruebas psicopedagógicas;
- devolución de la información y propuestas de trabajo;
- entrevistas de trabajo y,
- seguimiento.

Dockrell y Mac Shane (1997) señalan que el proceso de evaluación implica tres tareas:

- Identificar la existencia de un problema;
- Evaluar la naturaleza de ese problema y,
- Hacer un diagnóstico.

Es decir, que el proceso de evaluación intenta detectar si existe una dificultad de aprendizaje, de qué se trata y por qué existe. Lo anterior es indispensable para poder realizar un diagnóstico a partir de la necesidad que se haya detectado.

De manera general la evaluación psicopedagógica sirve para mejorar la atención educativa de cada alumno, así como para proporcionar la información necesaria que permita tomar las decisiones adecuadas para el desarrollo en el proceso de aprendizaje (Moreno y Solé 1996).

Son muy importantes las razones que llevan a considerar la importancia del desarrollo escolar de los niños vinculado al establecimiento de relaciones en los diferentes contextos en los que viven, ya que marcarán los elementos necesarios que permitan una mejor escolarización.

Bertalanffy (1986) señala que todo sistema constituye un todo organizado que se compone por elementos independientes pero a la vez dependientes y abiertos, ya que tienen una relación continua. Dichos elementos sufren constantes reajustes en su equidad y autorregulación y definen las relaciones tanto en la escuela como en la familia. Como sistemas tienen características diferentes pero tienen elementos comunes, ya que los estímulos que les llegan del ambiente y los que nacen del interior afectan su estabilidad.

La ecología del desarrollo humano se concibe como una disposición seriada de estructuras concéntricas —en la que cada una está contenida en la siguiente— que se denominan: micro, meso, exo y macrosistema, en los que se consideran decisivos las actividades, los roles y las relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en su entorno más próximo, produciéndose interrelaciones en los entornos que las rodean y en los que participa activamente de acuerdo con sus ideologías y tendencias que provocan ciertas situaciones, acontecimientos y hechos que afectan lo humano (Bronfenbrenner 1987).

Dentro de un sistema se encuentran individuos que están en continua interacción, es decir, dentro del enfoque sistémico que analiza a los sujetos no de manera individualizada sino que se articulan en subsistemas que permiten entender las interacciones que se producen. Por eso es de gran importancia tomar en cuenta las

relaciones que se dan en los sistemas y en los subsistemas en los que están inmersos los sujetos, ya que de éstas dependerán las relaciones que establezcan.

Uno de los sistemas más importantes en los que están insertos los niños es la escuela, ya que es aquí donde pasan gran parte de su vida y donde se les debe brindar la atención que necesiten para lograr una mejor adaptación. A través de ésta se puede lograr un equilibrio entre los demás sistemas y agentes que intervienen en el proceso educativo. Por ello, el ámbito de acción psicopedagógica es muy amplio y complejo.

En cuanto a la ayuda que se debe brindar a los alumnos que pasan por problemas escolares o emocionales, el primer paso a seguir es el diagnóstico psicopedagógico que se lleva a cabo por medio de la derivación y se concreta en la acción. A través de la acción psicopedagógica se pretende vincular aspectos de la tarea educativa así como problemas emocionales y sociales que presenten los alumnos tanto en la escuela como dentro de la familia (Bassedas 1997).

A partir de la derivación se abre un proceso de corresponsabilización estrecha entre profesores, padres y psicólogo escolar. Mediante una hoja de derivación con la que se obtiene la información necesaria que permitirá conocer más a fondo la problemática que rodea al niño para poder proporcionarle el apoyo que requiere de acuerdo con sus necesidades.

Es importante solicitar entrevistas con el profesor para recoger la información del alumno sobre los aspectos de adaptación en la escuela, la relación que establece con él, sus hábitos, las actitudes que presentan los padres ante las necesidades de sus hijos, sus aspectos relacionales en cuanto a su socialización y afectividad, en los aspectos de comprensión general y razonamiento así como en áreas de aprendizaje específicas donde están presentando los problemas.

Este trabajo se debe realizar a partir de la evaluación del niño (Álvarez 1983). Para ello se ocupa una *carpeta-dossier*, en la que se incluye una relación de los trabajos y de las personas que intervienen en el proceso. Este debe constar de tres partes: percepciones y motivaciones de los estudiantes, procesos y estrategias que usan en las situaciones de aprendizaje y rendimiento de acciones. Las estrategias pueden servir de pistas sobre el rendimiento real de los sujetos en tareas contextualizadas en el currículum, además de que sirve como instrumento para analizar su progreso. La

evaluación debe centrarse en un paradigma dinámico y holístico de manera individual y sistemática para obtener información sobre los diferentes ámbitos en los que se desarrolla, así como de las interacciones que tienen con sus compañeros, con el profesor y entre iguales. De esta forma podremos tener un conocimiento más amplio de lo que los alumnos saben y pueden. Asimismo, la evaluación se basa mayormente en el trabajo auténtico del alumno, en acciones como cuestionarios para padres, maestros y alumnos, en test estandarizados, etcétera (Álvarez, 1998).

El estudio se hace a partir de la realidad de los niños y del análisis detallado de su interacción con el medio ambiente. De esta forma, el programa de intervención que se diseñe será acorde a una situación concreta, sin importar que las necesidades del sujeto sean de naturaleza física, biológica o psicológica, para lograr su integración a la escuela.

Condiciones para la integración y adaptaciones curriculares.

La organización de la enseñanza complementaria se juzgó necesaria en función del nivel de desarrollo y de la naturaleza específica de las condiciones que presentan los alumnos. Con base en ello, los profesores deben proporcionar el apoyo necesario dentro de la clase, otorgando la ayuda adicional —sobre una base individual— con el objetivo de reforzar en los estudiantes su nivel de competencia en cuanto a sus destrezas básicas y de proporcionarles la información necesaria en sus lecciones. Esta ayuda se considera necesaria y varía de acuerdo con sus necesidades y con la organización.

Huerta (1998) refiere que con el surgimiento de escuelas integradoras —cuyo principio señala que todos los niños deben aprender juntos— los profesores pueden apoyar quitando las barreras que impiden a los menores llegar a la escuela regular y compensando sus dificultades a través de adecuaciones curriculares. Con ello, se permitirá la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje para ayudarlos a que mejoren las habilidades necesarias que les permitan convivir con el mundo. Este trabajo debe ser compartido con padres de familia dándoles la información necesaria respecto de las necesidades de sus hijos.

Por su parte, Brow (1989) señala que se deben evaluar las necesidades de los alumnos —que permitan explicar las dificultades que presentan en su persona y en su relación con el grupo—, analizar sus capacidades en las diferentes áreas curriculares y su respuesta hacia ciertos procedimientos de aprendizaje y orientar la actividad educativa para llevar a cabo una adaptación curricular tomando en cuenta la información que explique el nivel de aprendizaje del alumno y sus posibilidades para acceder al curriculum.

De igual manera, Huerta (1998) manifiesta que las adaptaciones curriculares son modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, criterios y procedimientos de evaluación, con el fin de atender las diferencias individuales de los alumnos con NEE, lo que permite al docente transformar el proceso de enseñanza e ir conduciendo el desarrollo de habilidades para que los alumnos adquieran el conocimiento.

Puigdellívol (1999) opina que, en la actividad educativa, las adaptaciones curriculares son instrumentos útiles con los que se puede atender a los alumnos que por diversas causas llegan a presentar dificultades para obtener su aprendizaje brindando los medios y recursos para adecuar su trabajo y para que logren integrarse al grupo clase.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad, ya sea por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada, y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo (Blanco Guijarro en Hernández 1994).

De acuerdo con esta descripción, la estrategia fundamental para apoyar la integración educativa básica es la adaptación curricular .

Según Garrido (1993), las adaptaciones curriculares son modificaciones necesarias en los elementos del curriculum básico, se realizan con el objeto de adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para los que se aplican. Asimismo, señala tres niveles de adaptaciones:

- Adaptaciones curriculares del centro o generales: se elaboran para toda la escuela y las trabajan los docentes de educación básica al inicio del año lectivo cuando preparan su proyecto escolar y dosifican los contenidos del programa correspondiente.
- Adaptaciones curriculares de aula o específicas: van dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales de la escuela contemplados en forma general.
- Adaptaciones curriculares individuales (ACI): se implementan para los alumnos considerados en forma individual, cuando su necesidad educativa así lo requiere.

También señala otros dos tipos de adaptaciones curriculares:

- Adaptaciones de elementos de acceso al curriculum: se hacen a los elementos personales como materiales y organizativos que permiten a los alumnos con necesidades educativas especiales un mejor acceso al curriculum general y,
- Adaptaciones de los elementos básicos del curriculum: se hacen a los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación del curriculum. Permiten ajustar a las necesidades educativas especiales de los alumnos el qué y cómo enseñar, y el qué y cómo evaluar a los profesores. Pueden ser significativas y no significativas.

Las adaptaciones curriculares varían su nivel de impacto en la planeación escolar y en la temporalidad ya que no son definitivas y se van modificando de acuerdo con las necesidades de los alumnos y del contexto escolar. Estas pueden ser:

- Significativas o específicas: suponen una evaluación rigurosa del alumno y del contexto y persiguen un grado máximo de normalización y participación de los profesores, especialistas y padres de familia, es decir, van dirigidas a los objetivos, contenidos, metodología, evaluación y tiempos e implican la eliminación de contenidos básicos del curriculum oficial que se programa para alumnos con necesidades educativas especiales y,

- No significativas: tienen un bajo grado de individualización y responsabilidad tutorial frente a las diferencias de aprendizaje, toman medidas ordinarias para apoyarlas como situaciones ordinarias del contexto escolar, no implican la necesidad de eliminar contenidos básicos del currículum oficial y se programan para todos los alumnos de un grupo o ciclo atendiendo a sus diferencias individuales. Los tipos de adaptación van desde organizativas, a los objetivos y contenidos, a la evaluación, a la temporalización así como a la práctica didáctica y a las actividades (Blanco Guijarro en Hernández, 1993).

De esta forma, el proceso de integración tiende a lograr la inserción de los alumnos al medio social al que pertenecen, tomando en cuenta todos los factores sociales. El punto de vista educativo deberá realizarse desde una perspectiva que posibilite su concepción como una forma de vida y no como un hecho meramente pedagógico. El objetivo deberá ser brindar alternativas pedagógicas a necesidades educativas transitorias para integrar a los alumnos, de manera permanente, en la escolaridad común promoviendo aprendizajes exitosos.

Por otro lado, López (1993) señala que en la escuela es donde se genera el cambio social y se desarrollan actitudes de cambio con gran significación en las personas, ya sea con o sin necesidades educativas especiales.

Así, uno de los propósitos del Sistema Educativo Mexicano es cumplir con la integración educativa, misma que se puede llevar a cabo en tres niveles:

- a) Incluir niños con necesidades educativas especiales a grupos normales.
- b) La integración deberá estar centrada en los proyectos de intervención llevados a cabo por profesionales en la materia para hacer las adecuaciones curriculares necesarias, tomando en cuenta las competencias personales y,
- c) La integración social y escolar desde la perspectiva institucional enfatizando el papel de la escuela, donde se genera cultura y crecimiento académico, social y afectivo.

Constatar el aprendizaje de los alumnos no es suficiente para tomar decisiones educativas, es necesario llevar a cabo un proceso de evaluación continua que explique

la naturaleza de las dificultades para poder realizar una adecuación curricular individual tomando en cuenta sus necesidades educativas y los requerimientos de la escuela. Por tanto se deberán tomar en cuenta los objetivos, los procedimientos y las maneras de organización adecuadas a él. Sólo así se podrán concretar decisiones a mediano y a largo plazo con un programa de trabajo para tiempos marcados con anticipación.

Programas de integración escolar.

La integración escolar se realiza por medio de programas —estrategias psicopedagógicas— que se ocupan dentro de las escuelas a fin de lograr el desarrollo personal y social de los alumnos con NEE incidiendo en situaciones socioeducativas para lograr que accedan a la escuela regular.

El programa debe llevar una propuesta metodológica en los ámbitos didácticos y comprensibles, es decir, debe tenerse muy claro lo que se va a hacer para enseñar lo que se propone y qué tipo de relaciones se van a establecer entre las personas implicadas. También se deben proponer las actuaciones como actividades, sesiones de trabajo y tareas, entre otras. La organización *versus* la improvisación es indispensable para lograr el trabajo de equipo, la integración a las escuelas y la interacción con el entorno. (Álvarez, 1993)

Los programas de integración escolar se fundamentan en las teorías del desarrollo humano como la *piagetiana*, la psicosocial, la psicodinámica y la cognitiva-social. Estas teorías describen los diversos estados secuenciales y jerárquicos en el funcionamiento de las distintas capacidades humanas (Borders & Drury, 1992).

Para saber si un programa de integración escolar evoluciona de manera adecuada, es necesario observar si éste apoya a los estudiantes ante sus necesidades y si, a través de él, se adquieren los contenidos y los objetivos planteados. Las actividades que se lleven a cabo deberán basarse en fundamentos teóricos cuya finalidad sea la obtención de conocimientos, destrezas y actitudes positivas para desempeñar con éxito las tareas.

Repetto (1994) señala que un programa deberá planificarse, implementarse y evaluarse. Su carácter evolutivo provocará una acción pedagógica que ayude a optimizar el desarrollo de los estudiantes antes de que puedan presentar un problema.

Por lo tanto, el psicopedagogo debe prestar atención a los problemas que presenten los alumnos, diseñando programas que actúen con este carácter evolutivo antes de que se presenten momentos de posible riesgo en su desarrollo escolar.

De acuerdo con Rodríguez (1993), el diseño de programas debe ser una acción sistémica y planificada que responda a las necesidades previamente diagnosticadas para programar la acción psicopedagógica. Además se podrán hacer modificaciones durante el transcurso de su aplicación, desde el diseño inicial hasta —de ser necesario— su proceso. El diseño de programas de acción psicopedagógica debe tener en cuenta tres niveles:

- a) la existencia de una legislación que define el modelo organizativo de la acción psicopedagógica;
- b) la explicación de los fundamentos y justificaciones derivadas de las decisiones tomadas —del primer nivel— por el psicopedagogo o por el órgano colegiado sobre la organización del programa y,
- c) la planeación de las actividades que se han de diseñar, es decir, las sesiones de trabajo de acción directa con los estudiantes.

Asimismo, señala que el diseño de programas puede realizarse tomando en cuenta ciertos aspectos como:

- a) la valoración de las necesidades y el análisis del contexto para conocer la realidad, tomando en cuenta a los profesores, a los padres y a la cultura del centro;
- b) las finalidades que se deben especificar antes del diseño del programa, el que se concreta a través de objetivos terminales u operativos —para organizarlos y secuenciarlos— o de principios de procedimientos —estrategias de acción que definen el fin educativo para que se establezcan criterios de actuación y decisión—.
- c) los contenidos deben tomar en cuenta actitudes, procedimientos y conocimientos para incluirlos de manera simultánea con los objetivos;

- d) las necesidades de los alumnos;
- e) las estrategias metodológicas y de temporalización, es decir, las tareas que deberán detallarse para su aplicación;
- f) los recursos materiales y humanos para adquirir la suficiente información;
- g) la evaluación para establecer las actividades que se van a proporcionar y que son indicadores del proceso, a fin de estar en aptitud de poder analizar la evaluación de los resultados y,
- h) el presupuesto económico para poder realizar las actividades.

Por medio de este modelo se favorece la integración educativa en el que intervienen intereses de padres e hijos así como instituciones y profesores en beneficio de una meta común —resolver la problemática que viven—. Generalmente con su aplicación se logra que desaparezcan conductas disruptivas en el desarrollo de hábitos, que se prevengan situaciones escolares difíciles, que se adquieran actitudes positivas ante los aprendizajes escolares, confianza en sí mismo para realizarlas y que al final de la secuencia temporal que ofrece un programa se obtengan beneficios (Álvarez 1983).

Autoconcepto y autoestima.

Según Branden (2000), la autoestima es un factor vital para el pleno desarrollo de los seres humanos. Como fenómeno psicológico tiene dos aspectos interrelacionados: una sensación de eficacia personal y otro del valor personal, es decir, es la suma integrada de la confianza y del respeto hacia uno mismo, es la experiencia de que somos competentes para vivir dignos de ella, para poder elegir diversas situaciones en la vida y para poder superar las exigencias y los desafíos que se nos presentan.

En ocasiones, la construcción de la autoestima es mal interpretada, porque muchas veces los adultos tienen la tendencia a reprimir las manifestaciones de admiración, respeto o cariño que pueden tener por sí mismos los niños. Como su nombre lo dice, es el amor por uno mismo: conocimiento, atención, tolerancia, solidaridad, afecto, admiración, tiempo o respeto

Es una necesidad básica del ser humano. Es esencial para el desarrollo normal y sano, fortalece la energía, motiva a tener éxito y a disfrutar y estar orgulloso de los logros alcanzados. Experimentar que ser competente significa tener confianza en sí mismo en el modo en que funciona la mente, en el intelecto y la comprensión y que se podrá adquirir una actitud positiva hacia el derecho a vivir y a la felicidad, hacia la afirmación de los deseos y las necesidades. Lo anterior se resume en sentir la felicidad. Si se tienen dudas en cuanto a la eficacia, si no se confía en la capacidad cognitiva ni en el buen juicio se genera inseguridad, frustración y derrota. Desde luego con ello se justifica aún más la falta de confianza. Cuando el nivel de autoestima es bajo, el crecimiento psicológico se ve perturbado ya que se reduce la resistencia ante los problemas de la vida, se tiende a dejarse influenciar más por el deseo de evitar el dolor que por experimentar alegría y los aspectos negativos tienen más poder sobre las personas, si no se tiene confianza en uno mismo para resolver los desafíos básicos que se presentan en la vida: como el ser independientes, cuidar de uno mismo, ser competente en las relaciones humanas, es decir, ser lo suficientemente capaz de mantener relaciones satisfactorias, así como el poder recuperarnos de la adversidad y preservar nuestras aspiraciones— el mundo se vuelve aterrador.

Cuanto más alta sea la autoestima más ambiciones se perseguirán en la vida, mayor será el deseo de expresarnos, lo que se reflejará en la riqueza interior, la comunicación tendrá la posibilidad de ser más abierta, sincera y adecuada porque se tendrá la seguridad de que los pensamientos serán valiosos y se aceptarán con la claridad.

Ostroski (2000) opina quien tiene un nivel alto de autoestima se sentirá un sujeto competente y muy importante. Esta se desarrolla en los niños cuando se les ayuda a desarrollar la auto-confianza y la habilidad de manejar la adversidad; si son tratados con respeto y educados con modelos y valores bien definidos se les demandará creatividad, se les estimulará a ser independientes y se les guiará en la solución de problemas.

Los padres deben definir los privilegios y las responsabilidades de sus hijos, pero deben respetar su disidencia, ser persuasivos y abiertos para permitir que los niños externen su opinión, la cual debe ser respetada.

La autora menciona de que existen tres factores que influyen en el desarrollo de la autoestima en los niños:

- a) el interés profundo y auténtico de los padres hacia el niño;
- b) la guía clara con reglas bien definidas de las conductas esperadas y,
- c) los castigos no corporales y respeto a la opinión de los niños.

De esta forma, el desarrollo de independencia y autosuficiencia es fomentado por un ambiente bien estructurado y demandante en lugar de un ambiente con permisos ilimitados y libertad para explorar en forma no controlada.

Es dentro del núcleo familiar donde se forma la autoestima en los hijos, indispensable para una adecuada actuación social. Los padres y las características personales de cada individuo son básicos en el desarrollo de la confianza de los hijos, pues la interacción que se dé entre ambas partes promoverá la seguridad y la confianza. El ejemplo que dan los padres a sus hijos es fundamental, ya que, a través de él, se reflejan las cualidades y logros que ayudan a formar un sentido de auto-confianza en los individuos. El ambiente familiar ayuda a formar y a reafirmar la autoestima, sin la cual un individuo experimenta soledad y rechazo, lo que se traduce en minusvalía para alcanzar y proponer metas.

Por otro lado, hay ocasiones en las que los padres coartan la autoestima de sus hijos por creer erróneamente que estos serán presuntuosos cuando en realidad están limitándolos para afrontar su realidad. De esto se desprende que individuos con baja autoestima tienden a replegarse más a patrones internos *aceptados* por la sociedad; mientras que aquellos que cuentan con una adecuada autoestima reconocen sus cualidades y defectos y tienen conciencia sobre sus alcances y limitaciones. Puede decirse que una buena autoestima es crecer, ser libres, creativos, alegres, expresivos, plenos y con capacidad para dar y recibir. Descubrir las, desarrollarlas y valorarlas es reconocer la dignidad que poseen y saber aceptarlos como seres individuales que merecen respeto y consideración para que se sientan seguros y valiosos al darse cuenta de que son distintos a los demás.

Para que los estudiantes formen poco a poco su autoestima es indispensable ayudarlos a que adquieran originalidad, talento, aptitud y carisma. Siempre se les debe expresar respeto y admiración por sus logros.

En este sentido, Alcántara (1993) opina que la escuela debe apoyar a los alumnos para que desarrollen su creatividad a través de las siguientes acciones:

- a) Recoger y estimular la imaginación original en los alumnos escuchando y provocando sus ideas.
- b) Detectar e incitar su curiosidad e inventiva.
- c) Cultivar en ellos la capacidad de prever las dificultades y su solución.
- d) Valorar su espíritu de iniciativa.
- e) Comprobar y ayudar en sus aptitudes, aficiones y dotes especiales.
- f) Observar cómo sabe orientarse y manejarse por sí mismo, trabajando solo por períodos prolongados en un proyecto de su interés.

Las personas alabadas crecen con la confianza en sí mismas, la cual debe fomentarse cuanto más jóvenes sean, pero la alabanza se debe dosificar ya que si es muy intensa puede saturar a la persona y eso aminora su afecto. Es conveniente elogiar sus ideas y aptitudes, su originalidad, sus valores, su personalidad irrepetible, sus cualidades, su cuerpo, sus sugerencias y opiniones, así como su comportamiento y conducta, cuando sea digno de ello.

Los alumnos tienen la necesidad de encontrar a otras personas que les reflejen un conocimiento objetivo de sí mismos de manera positiva, de esta forma tanto profesores como padres ejercen gran influencia en ellos.

En la intervención educadora los profesores deben apoyar a sus alumnos en la formación de su autoconcepto, evitando expresiones peyorativas, no descalificarles en su personalidad y mucho menos en público, ayudarles a que adquieran una imagen clara de sus valores y cualidades, animarlos por el deseo de que lleguen a interiorizar

conscientemente una autopercepción positiva, aprovechar cualquier conducta positiva, aún la más pequeña, ya que es a partir de estos hechos reales observados como lo mostraremos su condición valiosa para conducirlo al encuentro de su propio yo real (Alcántara,1993).

Los compañeros de clase y de la escuela también desempeñan un papel importante en la configuración de la imagen propia, ya que a partir de su aceptación por parte de ellos los harán sentirse seguros dentro del grupo, de lo contrario temerán ser despreciados y sufrirán por ello ya que los niños son muy sensibles a las críticas y a los menosprecios, adquiriendo poco a poco una conciencia deprimente.

Los padres deben hacer sentir a sus hijos miembros importantes dentro de su familia, ya que de acuerdo con la forma en que se les escucha, en que se les consulta, en que se les responsabiliza y en que son valoradas sus opiniones y aportaciones percibirán confianza y una comunicación fluida y profunda. Deberán valorar positivamente las características singulares diferentes así como sus inconformidades para que se sientan felices de ser únicos e irrepetibles, ya que al desaprobarnos constantemente les introyectarán una imagen pesimista de sí mismos, deben dejar de ser sobre protectores y aceptar que vale la pena pagar el precio de los errores a cambio de su maduración en la responsabilidad, la libertad y la conciencia de sus capacidades así como confiarles tareas domésticas que estén a su alcance, de esta forma se sentirán importantes y necesarios. Es indispensable que los padres sean adecuados modelos de autoestima, ya que la influencia que ejerzan en sus hijos durará toda su vida.

Núñez y González (1994) opinan que el nivel de rendimiento que alcancen los alumnos está en función de sus conocimientos y puede englobarse genéricamente en el término motivación. Un alumno con alto nivel de conocimientos y capacidades no tendrá éxito si sus niveles motivacionales son realmente tan bajos como para impedir que pueda realizar ningún intento para alcanzar el éxito.

Hernández y García (1991) definen la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Entre los factores que dirigen dicha conducta, desde el ámbito académico, se encuentran las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, los intereses, las expectativas y las diferentes representaciones mentales que va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto

educativo, todos estos factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno se verán influenciados de variables contextuales muy importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como son los contenidos, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de interacción que se genera y el sistema de evaluación, entre otros.

Pintrich y De Goot (1990) distinguen tres categorías generales de *constructos* relevantes para la motivación en contextos educativos:

- a) Las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea, así como su responsabilidad ante su rendimiento académico, preguntándose acerca de su capacidad para realizar la tarea.
- b) Las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea y de las actividades académicas, refiriéndose a sus razones para hacer la tarea —por ejemplo las metas de aprendizaje—, preguntándose por qué hacen tarea.
- c) Las reacciones emocionales de los alumnos ante la tarea que pueden ser variadas —por ejemplo orgullo, ira, culpa, ansiedad, etcétera—, preguntándose cómo se sienten con esta tarea.

López (1996) concluye que el autoconcepto se traduce en la adecuación del desarrollo de las personas, es decir, el *sentirse bien* o *ser felices* es una de las variables fundamentales del desarrollo personal y social de los individuos de tal forma que niveles significativamente bajos en esta variable llevan a generar problemas en las relaciones con los demás, en el rendimiento escolar, en los sentimientos de incompetencia para realizar determinadas actividades de la vida cotidiana así como en sentimientos de infelicidad y desprecio que invade a la persona.

Familia y escuela.

Como personas todos tenemos una idea de lo que significa la palabra *familia* porque tal vez hayamos formado una propia o porque vivimos rodeados de ellas, así cuando

pensamos en la nuestra se nos llena la mente con ideas, imágenes, nombres y sensaciones. Existen muchos tipos de familias cada una formada por diferentes miembros que se relacionan de manera diferentes.

Cuando decimos *las familias* también recordamos que no existe una composición o un arreglo mejor que otro, todas las familias son valiosas y responden a las distintas necesidades y posibilidades de los diversos grupos de personas.

Los miembros de las familias con frecuencia se ofrecen cariño, protección y cuidados mutuos, comparten un espacio, reúnen los recursos que entre todos logran conseguir para su ahorro y su sustento diario, comparten con solidaridad proyectos, tareas, triunfos y problemas. Sin embargo esto no siempre ocurre. Como el espacio familiar es íntimo y está alejado de la vida de los otros en ocasiones dentro de las familias pueden darse casos de abuso, injusticia y violencia y puede ocurrir que estos se den sin que nadie lo note desde el exterior y sin que nadie lo impida.

La familia en armonía no surge de la nada, tiene que constituirse con el interés, el respeto, el afecto y la participación de todos y cada uno de los miembros que la forman niños y adultos, jóvenes y ancianos, más aún una vez lograda la armonía tiene que conservarse y reconstruirse día tras día a lo largo de los años.

Una función de vital importancia para el ser humano es la socialización, y es la familia la encargada de propiciarla en los niños para que se desarrollen como miembros de una nación y de un grupo social, con un sentido de pertenencia y con capacidad de entender y respetar la cultura de su grupo y de su país.

En familia los niños construyen su identidad personal que es la imagen que todos tenemos de nosotros mismos como personas distintas con habilidades, conocimientos, preferencias y carácter propio, esta identidad se construye en la infancia y la niñez y determina en gran medida la manera en que los niños se relacionarán, producirán o participarán como adultos en la vida familiar y social del grupo al que pertenecen.

Construyen su identidad mirando a su papá actuar, observando a su mamá cómo se relaciona con los demás así la identidad se construye a partir de modelos humanos que son personas admirables que los impresionan y atraen su atención. Los modelos ofrecen a los niños que crecen una idea de cómo quieren llegar a ser cuando sean grandes.

Pero la socialización y la construcción de la identidad personal no se dan solo a partir de la familia sino que también la escuela es un importante espacio en el que ocurre un proceso de trasmisión de cultura y valores y de observación de modelos. Por eso es importante que las familias participen en los procesos escolares de sus hijos y que estén en permanente contacto con los maestros.

No solo el nivel cultural de la familia condiciona la receptividad de lo que la escuela aporta sino que también la calidad afectiva condiciona la adaptación.

Los niños viven en la familia sus primeros años, en ella estructuran su conciencia y pueden equilibrar y efectuar sus primeras experiencias sociales, por tanto la influencia de la familia es decisiva y determinante. Los niños son modelos culturales y afectivos de su familia, si son abiertos y alegres abordarán la vida escolar de un modo adaptado y prometedor; si están encerrados en sí mismos y tienen dificultades, todo lo demás comienza mal. Por ello debemos decir que estas dos influencias no se oponen y varían en sentido inverso, sino que van en el mismo sentido.

El niño que aprovecha más en clase es aquel a quien su familia ha dado más, por lo tanto hay una prioridad de la influencia familiar; ella es causa de todo lo que sigue, aunque no hay una fatalidad absoluta ni una primera educación inadecuada debe llevar consigo irremediabilmente una inadaptación escolar definitiva. Pero será siempre difícil, largo y problemático aclimatar a la vida escolar al niño cuya primera infancia ha sido desgraciada o penosa.

Esta prioridad de la familia no es sólo cronológica, no es exclusivamente el clima de los primeros años el que condiciona un acceso fácil a la escolarización; en cada una de sus etapas, puede verse comprometida si el clima se modifica o se deteriora, si la madre se ausenta unos días veremos que el niño disminuye su esfuerzo, si ella desaparece o el padre se aleja o el matrimonio se deshace, o bien surgen nuevos nacimientos se varía la estructura del grupo, por lo que puede generarse desorganización y desequilibrio interior de las relaciones. Lo anterior es asimilado inmediatamente por el niño, quien padece desconcierto e inseguridad en su vida.

Nadie puede declararse al abrigo de los choques afectivos, pero la sensibilidad de niños es más aguda y viva que la del adulto, como no puede dominar intelectualmente su situación, tomar iniciativas eficaces para modificarla ni sostener un esfuerzo voluntario para mejorarla, dependerán enteramente de lo que les rodea porque estarán ligados a sus oscilaciones y le afectarán en sus modificaciones sucesivas.

Por esto carecen esencialmente de autonomía afectiva y su familia será la única mediadora entre el universo físico y social, ya que ellos sólo lograrán introducirse en el mundo que les rodea si tienen cierta seguridad en esta mediación. La indiferencia intelectual y la falta de atención escolar de niños frustrados reflejan sentimientos extraños en el mundo.

Probablemente la sociedad escolar sea la primera inserción del niño fuera del ambiente familiar, por lo que el ambiente escolar sólo le será posible gracias a la adecuada canalización de las ilusiones, intereses, temores y conflictos infantiles.

La escuela como institución tiene sus propias funciones: transmitir a los niños el conocimiento que las sociedades han acumulado, enseñarles los valores y las normas grupales y ofrecerles un espacio para la convivencia de par a par a través de los profesores, que en la práctica suelen considerarse como los que establecen las relaciones entre los alumnos, qué recursos didácticos deben utilizarse, cuáles son los ejercicios más apropiados para ocupar, como deben controlarse los progresos escolares, etcétera. Sin embargo, lo fundamental del profesor no es lo que enseñe, ni siquiera cómo lo enseñe sino lo que comunica y cómo lo hace.

Los profesores son expertos en el conocimiento de su materia pero, algunos no lo son en el dominio de técnicas pedagógicas y muchos presentan resistencia a las innovaciones docentes, no sólo en lo que respecta a la selección, organización y dosificación de los contenidos de enseñanza, sino también en el componente didáctico.

Las administraciones educativas deberán poner los medios necesarios para que los padres de familia de los distintos sectores sociales tomen conciencia de la importancia de la educación infantil previa a la escolaridad obligatoria. Los centros de educación infantil, por su parte, colaborarán con las familias en esta educación fomentando al máximo la cooperación y participación de los padres así como la implicación activa de éstos en la estimulación del desarrollo y del aprendizaje de los niños (M.E.C., 1989 p. 108).

En el punto 18 del Ministerio de Educación y Cultura M.E.C. (1989) se señala que la educación primaria contempla lo que sigue:

- La educación primaria debe desarrollarse un estrecho contacto con las familias de alumnos. El profesor tutor tratará de asegurar esta conexión, de manera que escuela y familia se complementen en su esfuerzo educativo (M.E.C., 1989, p. 115).

La participación de los padres en las escuelas debe ser activa en el proyecto educativo. No se trata de que éstos sólo hablen con los profesores sobre los conocimientos que los niños van adquirir sino sobre su participación en el proyecto educativo del centro y su colaboración en sus actividades (Vázquez 1995).

Una comunicación acertada entre los padres y profesores es muy importante, ya que los beneficios repercutirán en la educación de los hijos-alumnos y en su aprendizaje dentro de los primeros años de vida. La escuela tiene una gran responsabilidad desde el momento en que los niños son aceptados en ella, y de esta forma la acción educativa de la familia y la escuela se complementará ya que los niños necesitan el apoyo y la presencia de ambas además de tratar que sea en común acuerdo, ya que la acción educativa familia-escuela no se sustituyen sino que se complementa.

La escuela debe estar en constante comunicación con padres de familia para informarles oportunamente sobre el trabajo y desempeño de los alumnos para que les ayuden a reforzar su labor y a elevar la calidad de la enseñanza. Se debe comunicar a los padres lo que se hace, con el fin de que éstos refuercen y comprendan a la familia como institución educativa, ya que esto facilitará un mayor conocimiento de los niños por parte de ellos y para que puedan plantear su acción pedagógica.

Promover la participación activa de los padres en las escuelas va a ser muy importante, esto contribuirá a lograr el éxito de la educación infantil y primaria traduciéndose en una mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Siendo la familia un grupo con funciones propias y que son esenciales para el desarrollo integral del individuo, es necesario que brinde él suficiente apoyo a sus miembros en cuanto a su transmisión de valores, normas y costumbres así como en el aspecto educativo.

La escuela como institución deberá llevar a cabo este trabajo de la mejor manera posible, es necesario que se apoye en programas educativos para que los padres

logren establecer mejores relaciones con sus hijos. Los programas que se lleven a cabo podrán ser desarrollados dentro del sistema formal (escuela) para que pueda existir una relación más estrecha entre ellos.

De esta forma la función educativa de la familia ayudará en el proceso educativo de sus hijos, a mejorar su comportamiento, en las actitudes de ambas partes para lograr un mejor entendimiento, en el desarrollo de la personalidad de los niños y en su socialización y seguridad. Todo esto apoyará para que adquieran una formación que les permita desempeñar y entender sus distintos roles que juegan como hijos y alumnos. Es muy importante tomar en cuenta el papel que tiene la familia como institución educativa ya que apoyará en el mejor desempeño de sus hijos para mejorar la acción educativa.

A partir de todo esto se puede decir que la comunicación entre padres y profesores es indispensable, ya que son ellos los responsables del desarrollo y adecuado desempeño de los niños pasando a ser los modelos más importantes que tomarán en cuenta para su aprendizaje.

Por tanto si hay comunicación y participación de padres y profesores no de manera esporádica ni superficial sino de manera en la que realicen acciones conjuntas programadas y ordenadas, se contribuirá al mejor desempeño y desarrollo de los niños adquiriendo con esto elevar la calidad de la enseñanza.

Es en el contexto familiar en donde van a recibir más influencias, por esto es importante que los padres y las madres conozcan el proceso evolutivo de sus hijos, sus inquietudes, sus necesidades y sus comportamientos ya que esto ayudará a que con su acción educativa positiva logren crecer y desarrollarse adecuadamente.

No es necesario dar reglas fijas para educar a los hijos, ya que las familias no trabajan de acuerdo con una sola dinámica, pero lo que sí es necesario es que los padres reflexionen y se detengan *a verse a sí mismos* para valorar realmente a sus hijos antes de enjuiciarles ciertas situaciones y conductas. Es muy importante el amor y el cariño con el que se les eduque pero esto no basta ya que son necesarias algunas normas y conocimientos que tengan que cumplir para desempeñar su trabajo como padres.

Enfoque psicolingüístico-cognitivo de la lecto-escritura.

La lectura no es una actividad simple ya que exige coordinar una amplia variedad de actividades complejas, por ejemplo reconocer y asignar significado a símbolos gráficos (palabras escritas) para aprender a leer así como asignar un significado (lingüístico–lexical) a los símbolos escritos. Con ello se alcanza la interpretación plena del texto así como su comprensión, es decir, leer para aprender.

Algunas explicaciones a las dificultades en lectura se remontan a un siglo atrás, ya que se pensaba que las dificultades de lectura tenían origen neurológico con posible alteración de la memoria a corto plazo, de codificación o como un problema lingüístico (Hinshelwood, 1895 y Morgan, 1896, citado en Funes 1995).

Otra teoría sugería el retraso en la maduración en el hemisferio izquierdo para el funcionamiento adecuado del lenguaje. Orton (1937), citado en Funes (1995), sugirió que las inversiones y trastornos de orientación existentes por las dislexias se debían a la dominancia cerebral que traía como consecuencia la falta de lateralización.

De acuerdo al autor tampoco la hipótesis de los movimientos oculares se ha sostenido de manera estable como causa en el retraso de la lectura, ya que pensar en movimientos erráticos independientes del control central y del significado del texto en los lectores retrasados, equivale a suponer que este componente sería autónomo en estos sujetos.

De igual manera prosigue con una hipótesis más que ha sido criticada pero no descartada es, la relativa a la existencia de algún tipo de deficiencia perceptiva-visual, pero no ha podido demostrar que haya una clara diferencia en habilidades perceptivas entre lectores normales y con retraso.

Todos los trabajos antes mencionados no han logrado sustentar estas hipótesis, pues hay niños que presentan desviaciones neurológicas y no presentan ningún tipo de dificultad en la lectura, y por el contrario hay niños con dificultades de lectura que no presentan dichos problemas. A pesar de que no son correctos del todo, han aportado información y evidencias de investigación en el sentido de que para preparar a los niños para leer, es necesario ayudarles a desarrollar la conciencia silábica y fonémica, es decir, a que adquieran la habilidad de manipular sílabas y fonos de las palabras a

través de diversas actividades como contar, omitir, y hacer juegos de rimas entre otros para que se les facilite la lectura.

Con base en esto se le da mayor importancia al lenguaje oral y al nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas, para que los niños manejen y se familiaricen con los fonemas y las sílabas, mismos que posteriormente identificarán en forma gráfica (grafemas) cuando se inicien en el aprendizaje de la lectura.

A partir de importantes investigaciones a finales de la década de los setenta y del avance de la psicolingüística y de la psicología cognitiva, surge el enfoque interactivo de la lectura, dentro del que se destaca el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema en su versión Procesamiento de la Información, interesándose en la lectura como proceso cognitivo complejo.

Según el modelo psicolingüístico–cognitivo, *la lectura es un proceso lingüístico-cognoscitivo complejo que engloba una serie de habilidades y componentes, y su adquisición dependerá de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas y de conocimientos del mundo* (Jiménez y Artilles, 1990, citado en Funes, 1995 p. 52).

Con lo anterior podemos entender que la lectura se inicia con una entrada gráfica por medio de marcas impresas que recogen los ojos y las envían al cerebro para que este las procese. Esto sólo es posible gracias a los conocimientos y experiencias que ya se poseen para que el cerebro tome las decisiones respecto a la información visual y pueda construir el significado del texto. En caso de que no se pueda relacionar el contenido del texto con algo ya conocido por él, no podrá construir ningún significado ya que la lectura es un proceso selectivo en el cual el lector no utiliza toda la información de que dispone, sino tan sólo la que necesita para construir el significado.

La lectura es un proceso de lenguaje, en el que las personas hacen uso de este para poder explicarse la lectura por medio de los métodos lingüísticos y que nada de lo que hacen es accidental, sino que es el resultado de la interacción con el texto (Goodman, 1982, citado en Dubois, 1990, p.12).

De acuerdo con lo anterior, la construcción del sentido se lleva a cabo a partir de la información *grafónica, sintáctica y semántica* del texto.

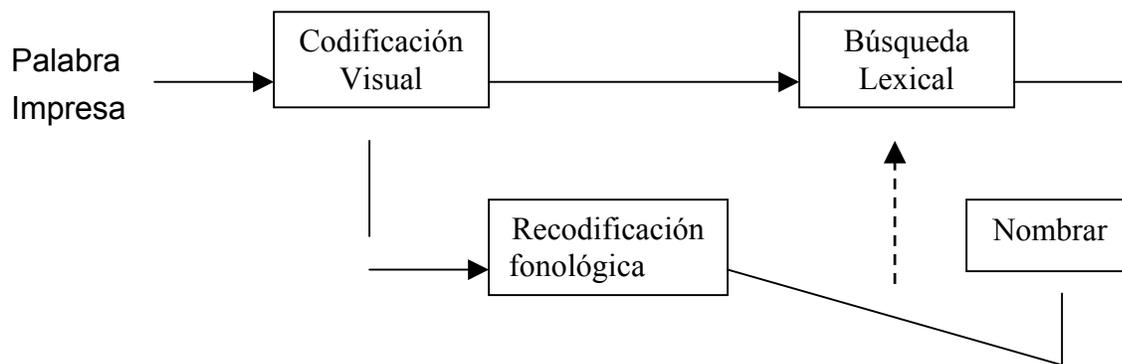
La primera incluye todas las convenciones ortográficas, así como la compleja red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje; la segunda comprende las reglas que gobiernan el orden de los elementos lingüísticos, sin el cual no sería posible obtener significado y la tercera incluye los conceptos expresados a través de determinado vocabulario. Estos tres tipos de información no sólo están presentes en el texto, sino también en el lector que debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada uno de ellos para poder construir el significado.

Smith (1980, citado en Dubois 1990, p.11) destaca el carácter interactivo del proceso, y afirma que la lectura interactúa con la información no visual que posee el lector y con la información visual que proporciona el texto, de tal manera que el lector construye el sentido del texto, es decir, que el significado no es algo que el lector o el oyente obtienen del lenguaje sino algo que traen al lenguaje.

Dicho enfoque está compuesto por cuatro módulos:

- ❖ Procesos perceptivos por medio de los cuales se reconocen letras, signos y palabras.
- ❖ Procesamiento léxico por medio del cual se identifican las letras y se encuentra su concepto correspondiente, esto se realiza por dos vías:
 - el procesamiento léxico o acceso lexicológico visual directo indica que el lector va directamente del símbolo escrito al significado y,
 - la ruta o recodificación fonológica, cuando en lugar de que el lector tienda un puente directo entre el símbolo escrito y el significado existe un paso intermedio en el que al escuchar internamente el sonido se da reconocimiento correspondiente a los símbolos escritos y se llega al significado.
- ❖ Procesamiento sintáctico es muy importante ya que para poder comprender el significado de las frases es necesario descubrir las relaciones estructurales que existen entre las palabras, su categoría y sus aspectos morfológicos, como es el orden entre éstas y la complejidad gramatical de las oraciones entre otros aspectos.

- ❖ Procesamiento semántico por medio del cual, una vez entendidas las palabras y relacionadas entre sí, se llega a su significado y se integrará la nueva información con los conocimientos previos que posee el lector.



Las dos vías de acceso al significado
(tomado de Jorm y Share, 1983)

De acuerdo con los autores, las vías de acceso al significado son:

- La vía léxica por medio de la cual se relacionan las palabras impresas con alguna representación interna, se extraen sus rasgos característicos y, al compararlos con aquellos detectores de la palabra que poseen alguno de los rasgos de aquella, se activa la entrada léxica correspondiente así como los conocimientos que se tienen, es decir, se da la codificación léxica.

Con el acceso léxico, un niño de tres años puede reconocer un pato dibujado, también puede hacer asociaciones relativas al pato así como adquirir la entidad léxica *pato*, alcanzándola por la vía auditiva al escucharla. En el caso de la lectura de una palabra, el acceso léxico es más complejo, ya que aprender a leer consiste en crear un medio que permita acceder al léxico interno a partir de la representación ortográfica.

- La vía fonológica o sublexical media el lenguaje oral para obtener el significado, traduciendo los símbolos gráficos ya analizados perceptivamente en fonemas. Tal acción se denomina recodificación fonológica, es decir, pasa de un código visual y ortográfico al de los fonemas. Esta depende de la aplicación de reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas que caracterizan a todas las escrituras alfabéticas. Al emparejarse con la representación interna deja de ser la palabra escrita para pasar a ser la propia reconstrucción.

Así, es necesario que todos los módulos funcionen de manera adecuada para lograr obtener una lectura normal de acuerdo a su edad cronológica y estadio psicológico.

Defior y Ortúzar (1993) mencionan que para obtener una lectura normal en los niños es importante que posean un buen desarrollo del lenguaje oral en su nivel comprensivo como expresivo, para lograrlo proponen que los niños participen en clase contando cuentos, experiencias, y sean capaces de comprender y escuchar narraciones y cuentos. De igual manera es importante que posean un amplio vocabulario, ya que al leer las palabras las reconocerán automáticamente.

Klingler y Vadillo (1997) señalan que la adquisición de la lectura no se produce espontáneamente, se da a partir de los seis años cuando se logra comprender el lenguaje y este se va dando a partir de la adquisición de competencias lingüísticas que el sujeto va adquiriendo por medio de la identificación que hace de los objetos tanto reales como representados, para alcanzar el léxico interno que existe en su mente y que es una estructura hipotética, donde el individuo tiene almacenados de manera organizada los conocimientos sobre el significado de las palabras. Es concebido como un diccionario mental con información lexical, fonológica, semántica y sintáctica que ayuda a comprender lo que llega a sus oídos, a reconocer palabras y a producir frases inteligibles. Dicho de otra manera, es la experiencia subjetiva que se ha adquirido para comprender, reconocer e identificar palabras. Por lo tanto, aprender a leer consiste en descubrir cómo utilizar parte de ese dispositivo con el que se cuenta a partir de las informaciones visuales que le llegan del exterior es decir, del texto escrito.

Cuando los niños aprenden a leer y a escribir se muestran competentes en la comunicación y el lenguaje, aprenden el código que define su sistema alfabético, lo manipulan y reflexionan sobre él pensando en las palabras, en los sonidos y en como aislarlos y diferenciarlos. Con ello se propicia el creciente manejo de la lectura y la

escritura así como la sintaxis y los aspectos prácticos. Adquieren la habilidad para darse cuenta de que pueden decir lo mismo de diferentes maneras y utilizan diferentes estructuras en función del contexto en el que se encuentren. También aprenden a matizar los significados que quieren transmitir.

Siendo la lectura un proceso motivado, será de gran importancia el tipo de información que se le presente al sujeto para que extraiga del texto lo que le parezca más interesante. Ello dependerá de los conocimientos previos con los que cuenta para comprender el mensaje que se quiere dar y de acuerdo con la intención con que se afronta la lectura será necesario que posea algunas características como símbolos y códigos que entienda para que logre la descodificación, es decir, que entienda las correspondencias que existen entre los sonidos del lenguaje así como los signos o los conjuntos de signos gráficos. *La descodificación y el significado se encuentran siempre presenten en el lector pero es esto último generalmente lo que guía las tentativas a descodificar* (Weiss 1980).

Por tanto, es de gran importancia facilitarles el acceso al código en contextos significativos, para que la idea de lectura que construyan no sea errónea en cuanto a las letras, los sonidos y las palabras. Es necesario tomar en cuenta lo que los niños saben acerca del lenguaje oral y escrito así como de las palabras y de los sonidos para ofrecerles la información oportuna.

En cuanto a la escritura, el proceso que se lleva a cabo es el de codificar o convertir significados y sonidos en signos escritos.

Cuetos (1990) refiere que es lo contrario a la lectura, ya que ésta es la comprensión de ideas expresadas, es un medio importante para comunicarse y registrar lo que se ha comunicado. Sus componentes son:

- a) La planificación que se refiere al establecimiento de metas y a la generación y organización de las ideas.
- b) La traducción se refiere a la transformación de las ideas que hay en la cabeza de una persona en cadenas de palabras escritas y,

- c) La revisión que es la evaluación de lo que se ha escrito y probablemente se dé un repaso o corrección.

Existen dos rutas para la producción de palabras escritas:

- La ruta fonológica que es aquella por la cual se analiza la palabra oralmente, segmentándola en los fonemas que la componen para poder establecer la conexión con sus grafemas correspondientes.
- La ruta ortográfica que es aquella en la cual se utiliza la memoria, ya que al escribir una palabra, se recuerda la manera en que está escrita correctamente, para lo cual, se tendrá que haberla utilizado o leído con anterioridad.

El mismo autor señala que los procesos que intervienen en la escritura son:

- a) Planificación: que es la forma con la que se preparan mentalmente los contenidos que se van a expresar, la forma, el orden, etcétera, así como la manera en que se va a presentar. Esto se decide a partir de factores como los conocimientos que se tienen, de la información que se va a escribir, de los objetivos que se buscan, de las personas a quien va dirigido el mensaje, etcétera. Por lo tanto se trata de una tarea difícil para los niños en los primeros niveles escolares, ya que no existe ejecución mental en procesos complejos como la búsqueda de la información en la memoria, la organización de esa información y la decisión de cómo presentarla.
- b) La construcción de estructuras sintácticas, por lo que una vez descrito el mensaje que se va a exponer se buscan oraciones o estructuras sintácticas que puedan ser utilizadas.
- c) Procesos léxicos o de recuperación de palabras tomando en cuenta la estructura sintáctica para elegir qué palabras irán en cada posición de la frase para expresar el significado que se pretende transmitir. Esta operación de la selección de las formas lingüísticas se realizará por medio de dos rutas: la fonológica de la palabra tal como sucede en el lenguaje oral para luego transformar los fonemas que componen esa palabra en sus correspondientes

letras y la ortográfica en la que se recupera la forma ortográfica de la palabra directamente del almacén de memoria de las palabras escritas.

- d) Procesos motores: una vez obtenida la representación ortográfica de la palabra comienza a funcionar una serie de procesos destinados a plasmar esas representaciones todavía abstractas sobre el papel.

Para lograr escribir, es necesario adquirir un nivel de madurez en la motricidad gruesa con la finalidad de que se obtenga un buen control manual, nociones de lateralidad así como de las partes del cuerpo y de topología (adentro, afuera, abajo, arriba, encima etcétera) y motricidad fina que permita adquirir un buen control manual, imprimir la presión adecuada al lápiz para escribir, que se ocupe una adecuada postura al escribir, que se ubique el espacio que se va a ocupar en el papel y una buena coordinación entre la vista y la mano para facilitar el proceso de la lecto–escritura.

Ultha Frith (1985) sugiere tres fases de la lecto-escritura:

- a) Logográfica en la que se reconocen y escriben algunas palabras de modo global.
- b) Alfabética donde se aplican las reglas de correspondencia.
- c) Ortográfica donde no es necesario aplicar las reglas porque ya se es capaz de leer y escribir palabras de ortografía irregular.

La escritura más completa es la que se realiza cuando se compone un texto y se planifica la información que se va a expresar por escrito, después se construyen las estructuras sintácticas más adecuadas para expresar la información, se buscan las palabras completas que se van a emplear y por último se ejecutan los procesos motores que permiten plasmar los signos lingüísticos sobre el papel.

La lectura y la escritura son procesos de adquisición independientes, las dificultades lectoras se presentan generalmente asociadas a dificultades de escritura o viceversa. En el caso de niños con necesidades educativas especiales es de gran importancia proporcionar muchas y variadas oportunidades por medio de actividades para que

practiquen y ejerciten los procesos de codificación y decodificación hasta que logren hacerlo de manera automática.

De esta forma, la escritura y la lectura son dos procesos que llevan el mismo grado de complejidad, siendo la finalidad de la expresión escrita la comunicación mediante un mensaje escrito.

Comprensión lectora.

De acuerdo con la psicología cognitiva, la comprensión lectora ayuda a los problemas que se presentan durante la lectura, como son: la codificación fonológica, no poder razonar con inferencia, no establecer relaciones entre lo que se va leyendo, no poder evaluar la información ni jerarquizarla, entre otros. Su estado inicial son los símbolos impresos y su objetivo principal es dar un significado a esos símbolos y almacenarlos en la memoria a largo plazo para posteriores usos. Es un proceso complejo intelectual que involucra habilidades como el dar un significado a las palabras y al razonamiento verbal (Weauer, 1994, citado en Klinger y Vadillo 1999, p. 107).

El enfoque psicolingüístico hace hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.

Goodman (1976) y Smith (1980) (citado en Dubois 1990 p. 10) afirman que el significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee, además de que el significado no es algo que el lector o el oyente obtienen del lenguaje, sino algo que ellos traen del lenguaje.

Dentro de esta concepción se destaca el papel activo del lector en el proceso de la lectura, señalando que al construir el sentido del discurso escrito se hace uso de las competencias lingüísticas y de las experiencias previas que se tengan. Las investigaciones que analizan la estructura de los textos hacen referencia a los *esquemas* con los que cuentan las personas, los cuales son prescindibles para llevar a cabo la comprensión.

Rumelhard 1980 (citado en Dubois 1990, p. 13) afirma que los esquemas son estructuras cognoscitivas o representaciones de la realidad almacenados en la memoria, creadas a partir de las experiencias previas del sujeto.

En este sentido, Rubín (1991 citado por Klinger y Vadillo, 1999, p. 113) menciona que en términos de comprensión lectora, los lectores eficientes comparten características como razonar, inferir, asimilar, jerarquizar, comparar, establecer, relacionar, sintetizar y evaluar la información integrando nueva a la que ya poseen. Además son capaces de seleccionar lo que puede o no ser relevante.

Standal y Betza (1990, citado por Klinger y Vadillo, 1999 p. 113) refieren que al comprender se construyen significados. Para lograrlo es necesario realizar un esfuerzo cognitivo durante la lectura, ya que éste permite procesar y atribuir significado a lo que está escrito y a lo que se va leyendo para poder dar una interpretación a partir de los conocimientos previos y de las experiencias propias.

Así, cuando se lee un texto el lector va construyendo una representación de su significado guiándose por letras y palabras, las primeras proposiciones evocan conocimientos que ya se poseen y que le permiten integrar la información que le ayudará a comprender las siguientes a partir de establecer relaciones de lo que se va leyendo. Con ello se logra la comprensión que depende de diversos factores:

- a) Establecer propósitos adecuados de lectura para poder entender lo que se lee y que no se vea afectado el aprendizaje así como la comprensión.
- b) Reconocer el significado de las palabras que depende de la familiaridad que los alumnos tengan con los términos y de cómo logren relacionar las proposiciones.
- c) Tener conocimientos y presuposiciones previos sobre el tema de lectura, así como de los recursos que el autor utilice para expresarse.
- d) Inferir durante la lectura acerca de los elementos sintácticos y semánticos del texto, así como del contexto en el que se encuentra para interpretar la secuencia correcta de la secuencia y los planos temporales Vadillo.
- e) Tener la motivación y el interés por lo que se lee. (Klinger y Vadillo 1999)

Si el lector fracasa para comprender un texto esto puede atribuirse, de acuerdo con la teoría del esquema, a tres razones:

- A que el lector no posee los esquemas apropiados;
- a que el lector no posee los esquemas apropiados, pero las claves del texto no son suficientes para sugerirlos y,
- a que el lector puede lograr una interacción consistente con el texto, pero no coincide con la del autor mismo (Rumelhart, 1980 citado en Dubois 1990, p. 15).

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

El presente trabajo es un estudio de intervención psicopedagógica que incluye: una evaluación psicopedagógica inicial, el diseño y desarrollo de un programa de intervención y, por último, la evaluación final.

El seguimiento en el que se llevó a cabo este trabajo de intervención fue de la siguiente manera:

Se solicitó apoyo de la directora de la escuela con el fin de explicarle los motivos de dicho trabajo así como los objetivos que se pretenden alcanzar, para que a través de los profesores de la escuela, me fueran canalizados a los niños que presentaran alguna necesidad especial. Se seleccionaron a dos alumnos que cursan el segundo año de educación básica con características similares, problemas de aprendizaje en general especialmente en las áreas de lectura y escritura, además de poca motivación escolar.

Posteriormente se continuó con la aplicación de un examen académico (pre-test) para determinar claramente las necesidades educativas de los niños.

Se prosiguió con el diseño de un programa de intervención psicopedagógico correspondiente a las áreas de lectura y escritura, para seguir con la aplicación de dicho programa, que se realizó por medio de las veintiséis actividades de las que estuvo conformado, y se culminó con la evaluación final (post-test) para ver los progresos y avances que lograron obtener los alumnos.

Sujetos.

Para el estudio, la maestra de segundo año de primaria —turno vespertino— de la escuela primaria Pablo Picasso canalizó dos niños con problemas de aprendizaje en general especialmente en las áreas de lectura y escritura. La escuela es pública,

pertenece a la SEP, y se localiza en la Delegación de Iztapalapa en la Ciudad de México.

Características de los sujetos:

<i>Sujetos</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nivel social</i>	<i>Componente familiar</i>	<i>C I</i>
E	7.7 años	hombre	Medio bajo	familia disfuncional	97
A	8 años	hombre	Medio bajo	Madre murió (2 años)	86

Instrumentos.

Para poder identificar las causas que les ocasionan problemas en su aprendizaje así como problemas emocionales que viven los niños, se les aplicaron diferentes pruebas psicológicas estandarizadas para conocer sus aspectos afectivos que pueden tener relación con la necesidades educativas que presentan. De ahí que se indague y explore su autoconcepto así como las interacciones que tienen lugar dentro del grupo familiar al que pertenecen.

Los instrumentos seleccionados para la intervención fueron los siguientes:

Pruebas psicológicas:

** Escala de inteligencia WISC – RM*

De acuerdo con la edad de los niños se les aplicó la escala de Wechsler WISC- RM Edición de TEA, 1983 como medida de inteligencia ya que mide la capacidad intelectual (mental) de los niños, comparando formas y razonando por analogías independientemente de los aprendizajes adquiridos.

** Dibujo de la Figura Humana (DFH) y Dibujo de la Familia (DF)*

El Dibujo de la Figura Humana y el de la Familia, se ocupan como prueba proyectivas para saber más acerca de los ajustes emocionales de los niños.

(Ver anexo # 1)

* *Prueba Académica (pre-test y post- test)*

Para llevar a cabo la evaluación del proceso de lecto–escritura se utilizó un examen diagnóstico académico del proyecto de nivelación de alumnos de primero y segundo grado de primaria que se aplicó a los dos niños para el pre-test y el post-test con el que se obtuvo información acerca de sus necesidades antes de la aplicación del programa y los avances que se lograron obtener al término del mismo. Incluyó ejercicios de comprensión lectora, escritura de palabras y oraciones, redacción, sinónimos y formación de oraciones. (Ver anexo # 2)

El examen diagnóstico estuvo compuesto por cuatro categorías que a su vez se integraron por subcategorías dirigidas a las áreas de lectura y escritura —con un total de veintiún reactivos— a los que se les asignó un puntaje en función del grado de dificultad. Así, se le asignó un punto a los reactivos simples y dos a los compuestos.

* *Programa de Intervención Escolar*

Se diseñó un programa de intervención compuesto por veintiséis actividades, y que consta de dos áreas: *lectura y escritura*, que tuvo entre otros objetivos ayudar a los niños a superar sus necesidades en las áreas antes mencionadas. (Ver anexo # 3)

Puntuación para la evaluación del instrumento.

Para llevar a cabo la calificación del instrumento mencionado, se asignaron valores a cada una de las categorías y subcategorías, para expresar de manera cuantitativa las capacidades y habilidades con las que cuentan los niños. (Ver anexo # 4)

Descripción del programa de Intervención.

El programa de intervención constó de veintiséis actividades. El trabajo se inició con los procesos más simples, como estructura de letras, dictado y formación de oraciones. Posteriormente se aplicaron actividades más complejas como la segmentación de palabras y se terminó con la composición de historias.

Las tareas que se utilizaron para realizar las sesiones fueron:

Dictado de letras.

Dictado de sílabas.

Dictado de palabras con sílabas complejas.

Dictado de palabras con ortografía arbitraria.

Dictado de palabras con reglas ortográficas.

Dictado de pseudopalabras con sílabas complejas.

Dictado de frases.

Composición de una historia según viñetas dadas.

Procesos mentales como comprensión, atención, recuerdo, memoria a corto plazo

* Lecturas dirigidas a los padres las cuales se les proporcionaban cada cuatro días con la finalidad de entender mejor acerca de la comunicación que deben llevar con sus hijos, de su desarrollo y como lograr algunos cambios de conducta hacia ellos para ayudarlos a superar sus necesidades. (Ver anexo # 5)

Procedimiento.

Para llevar a cabo esta investigación, la maestra canalizó a dos niños de segundo año de primaria que presentaban problemas en el aprendizaje, especialmente en las áreas de lectura escritura además poca motivación para el estudio.

a) Fase de evaluación diagnóstica.

Entrevistas.

Se inició el trabajo de campo con los niños realizándoles una evaluación psicopedagógica con el objetivo de evaluar las necesidades que presentan. Para la obtención de los datos se realizaron entrevistas dirigidas a los alumnos para conocer el concepto que tienen de ellos mismos y acerca de su situación familiar escolar.

(Ver anexo # 7)

De igual manera se llevaron a cabo entrevistas con los padres, con la finalidad de conocer los antecedentes de desarrollo de sus hijos tanto fisiológicos como de personalidad y conocer acerca de su vida familiar. (Ver anexo # 8)

También se llevaron a cabo entrevistas dirigidas a la maestra del grupo al que pertenecen los niños para conocer el desarrollo académico de los niños, de sus áreas de aprendizaje así como de su socialización, tomando en cuenta los criterios expresados por Bassedas (1997). (Ver Anexo # 9))

Lo anterior con la finalidad de obtener todos los datos posibles que permitieran contextualizar sus problemas para tomar la decisión de diseñar un programa de intervención dirigido a las áreas de lectura y escritura.

Observaciones.

Se realizaron tres observaciones dentro del salón de clases en horario escolar con una duración de noventa minutos cada una, llevando a cabo una por día para analizar los siguientes aspectos: la interacción que se da entre la maestra y los alumnos, su actitud hacia ellos de manera general y en especial hacia los alumnos elegidos para la intervención y, por último, la actitud de estos y su interacción con la maestra, con sus compañeros, su actitud hacia las actividades así como la realización de las mismas. También se realizó una observación en recreo con una duración de treinta minutos, para conocer su interacción social. Las observaciones fueron de tipo descriptivo y se llevó un registro de las mismas.

Evaluación Socioafectiva.

Para la realización de dicha evaluación, se utilizaron las siguientes pruebas psicológicas:

- ❖ Prueba del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz.
- ❖ Prueba de la Familia de Koppitz.

La evaluación socioafectiva se aplicó a los alumnos con la finalidad de obtener información de su desarrollo socioafectivo y de su autoestima.

Pruebas estandarizadas.

Debido a que los alumnos presentan necesidades especiales en el aprendizaje en las áreas de lectura y escritura y poca motivación por estudiar, se llegó a la determinación de aplicar la prueba Escala de Inteligencia WISC-RM, Dibujo de la Figura Humana (DFH) y el de Dibujo de la Familia (DF), con la finalidad de conocer sus aspectos emocionales así como las interacciones que se dan dentro del grupo familiar al que pertenecen y que pueden tener relación con las necesidades educativas que presentan, con lo que se les tratará de ayudar a que logren integrarse mejor a la escuela regular.

b) Fase del Programa de Intervención.

Después de recopilar toda la información a través de los instrumentos que se aplicaron en la fase diagnóstica y analizar resultados se determinó diseñar un Programa de Intervención compuesto por veintiséis actividades dirigido a las áreas de lectura y escritura.

El programa se diseñó a partir de las necesidades que se diagnosticaron a los dos niños por medio del pre-test y comprendió un currículum propio, que requirió de un conjunto de contenidos y ejercicios coherentes con las necesidades de los niños y de las características de los contextos en los que viven, para poder intervenir educativamente de manera contextualizada.

El Objetivo General del Programa de Intervención fue el mismo para los dos alumnos, de igual manera se determinaron tres Objetivos Específicos para los dos.

(Ver Anexo # 6)

Por cada actividad se determinó un objetivo operativo, un contenido, una actividad, el sujeto al que iba a aplicarse, el material que se iba a ocupar y el criterio de evaluación. Por otra parte, se anotó el número de sesión, la actividad, las horas de inicio y de término, el nombre de la instructora y la fecha.

Evaluación formativa.

Esta evaluación se llevó a cabo a partir de los objetivos operativos de cada una de las actividades del programa de intervención, elaborando criterios específicos de evaluación de cada una de las mismas, las cuales sirvieron como parámetro para identificar los avances que se encontraron en cada una de las sesiones.

c) Fase del post-test: evaluación sumativa.

Al término de la aplicación del programa se les aplicó el post-test a cada uno de los alumnos que consistió en la prueba académica, con la finalidad de obtener la información de los avances de los niños en lectura y escritura, así como para comparar los resultados.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se muestra el análisis de los resultados que se obtuvo tras la aplicación del programa de intervención, a partir de una evaluación diagnóstica y formativa que se representa en análisis cualitativo y cuantitativo.

Para alcanzar los objetivos de la intervención, primero se diseñó el programa con veintiséis actividades —concluidas en su totalidad—, que durante su aplicación sufrieron algunas modificaciones. Asimismo, algunas estrategias de trabajo planteadas desde el inicio fueron modificadas. También se llevaron a cabo cambios metodológicos en el programa —actividades que originalmente fueron concebidas para presentarse de manera individual se cambiaron a grupal y viceversa—. Asimismo, la enseñanza activa brindó los apoyos necesarios para que los aprendizajes les fueran significativos a los niños y acordes con las demandas del entorno social y cultural al que pertenecen.

Para poder comprender con mayor facilidad dicho análisis, se presentan los resultados de la evaluación diagnóstica de cada uno de los alumnos.

Evaluación diagnóstica de Eric

Introducción

Eric acude a valoración por presentar retraso escolar, cabe mencionar que los padres del niño no han acudido con anterioridad a solicitar algún tipo de apoyo psicopedagógico.

I. Datos personales.

Eric es de nacionalidad mexicana, sexo masculino, nació el 10 de mayo de 1993, tiene 7.6 años y cursa segundo año de educación primaria turno vespertino, en la

Escuela Pablo Picasso de la Delegación Iztapalapa, perteneciente a la SEP. Actualmente vive con sus padres y sus hermanos, de los cuales ocupa el cuarto lugar.

El embarazo de la madre fue deseado y no presentó ningún problema durante éste ni en el parto.

II. Motivo de la evaluación.

Eric fue canalizado por parte de la maestra, quien refirió que presentaba problemas en el aprendizaje y poca motivación por el estudio.

III. Información relativa al alumno.

Resultados de las pruebas psicológicas aplicadas a Eric.

Área intelectual

WISC-RM.

Puntuaciones normalizadas:

El CI verbal corresponde a la calificación: 100 puntos.

El CI de ejecución corresponde a la calificación: 94 puntos.

El CI total corresponde a la calificación: 97 puntos.

Eric se encuentra en la clasificación normal marcada para la prueba.

Durante la aplicación de la prueba mostró una actitud cooperativa, se notó relajado y no se rindió nunca ante la aplicación. Demostró confianza en sí mismo y fue crítico hacia su trabajo, que realizó de manera rápida y cuidadosa y pensando en lo que estaba haciendo.

Siempre mostró calma y fue consciente ante sus fracasos, trató de esforzarse más en las siguientes ejecuciones y manifestó gusto ante los elogios que se le hacían.

Su lenguaje fue articulado, de buen nivel y realista, sus respuestas fueron directas y conversaba con espontaneidad.

Sus respuestas visomotoras fueron lentas, pero cuidadosas y planeadas, y realizó sus movimientos de manera coordinada.

Su coordinación motora fue adecuada para su edad, ya que sus movimientos los realizaba de manera organizada.

Área emocional

Revisión del dibujo de la figura humana (DFH).

Puntuación total.

Seis

Normal.

Indicadores esperados para su edad y realizó: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo. Brazos y piernas en dos dimensiones.

Indicadores excepcionales: dos labios.

Interpretación a partir de Koppitz:

El dibujo que realizó tiene las siguientes características:

Realizó las figuras pequeñas con lo que da a entender sentimientos de timidez asociada con inseguridad, retraimiento y depresión, esto se puede deber a la dinámica familiar tan conflictiva que vive.

Sombreeó el cabello demostrando con ello ansiedad y sentimientos de devaluación.

Dibujó brazos cortos, lo que demuestra dificultad para conectarse con el mundo exterior y con las personas que le rodean. Además, indican tendencia al retraimiento.

No dibujó cuello, con lo que da a entender inmadurez o mal funcionamiento en su vida por perturbaciones emocionales, así como impulsividad y controles internos pobres.

Revisión del dibujo de la familia (DF)

Interpretación a partir de Koppitz:

Su familia se compone de siete miembros: papá, mamá y cinco hermanos, de los cuales el Eric es el penúltimo.

Los trazos los realizó con fuerza —tendencia a la violencia—, simétricos, —actitudes obsesivas y falta de espontaneidad— y cortos —que se repliega a sí mismo—.

Las figuras las realizó de tamaño pequeño demostrando con esto sentimientos de inferioridad asociada a inseguridad.

El dibujo lo hizo en la parte superior de la hoja —lo que indica que es soñador e idealista—. Además en su dibujo predominan las líneas rectas y los ángulos, con lo que demuestra ser inhibido.

En primer lugar dibujó a su papá, tal vez porque lo considera el ser más importante de su familia. Sin embargo, sombrea la imagen probablemente debido a los conflictos que vive con él.

El niño no se dibujó junto a su familia. De acuerdo con la interpretación clínica, no se siente lo suficientemente importante para su familia ni para él mismo. Lo anterior denota sentimientos de inferioridad.

IV. Aspectos relativos a la enseñanza-aprendizaje.

El niño asiste a la escuela primaria Pablo Picasso, es de nivel socioeconómico bajo y se encuentra ubicada en la colonia Santa Cruz Meyehualco. Cada grupo consta aproximadamente de treinta y cinco alumnos, los salones cuentan con mesas y sillas suficientes para todos y cada grupo cuenta con un pizarrón.

De acuerdo con las observaciones realizadas dentro del salón de clases, se puede concluir que a la maestra le cuesta trabajo atender a los niños y se desespera con ellos. Sale constantemente del salón de clases y algunos alumnos —entre ellos Eric— no trabajan en ese lapso, lo que trae como consecuencia que los regañe y los deje sin recreo. Además, les pone muy poca atención y demuestra su intolerancia ante el fracaso de algunos niños —en especial con Eric—.

V. Aspectos relativos al contexto familiar.

A partir de los datos de la entrevista familiar (Familiograma) y basándose en el modelo Mc Master y en un mapeo estructural de Minuchin se obtuvo la siguiente información:

El niño vive dentro de una familia desintegrada: su padre tiene 38 años, estudió hasta segundo año de secundaria y es tapicero. Su madre tiene 35 años, estudió la primaria y se dedica al hogar. La familia es de tipo urbana y su nivel socioeconómico es bajo.

Tienen cinco hijos de los cuales únicamente dos estudian: Eric y su hermano de nueve años. Los demás ayudan a su papá en el trabajo de tapicería.

Los padres están desintegrados como pareja a pesar de que viven en la misma casa, esto genera en la familia fuertes problemas ya que existe mucha agresividad entre los hermanos. Predomina la inestabilidad familiar y todos viven relaciones conflictivas, ya que no existe respeto entre ellos.

La comunicación que establecen todos los miembros de la familia es difusa e indirecta, por tal motivo viven una situación caótica donde los límites no están marcados, ni se presenta involucramiento afectivo entre ellos. El padre no se entiende con su esposa ni con sus hijos.

Sus problemas los identifican de manera conflictiva, lo que les genera más problemas.

La madre de Eric opina que el niño es agresivo, grosero y desobediente.

VI. Observaciones.

Se realizaron tres observaciones dentro del salón de clases —con duración de sesenta minutos cada una— y una en recreo. Además, se analizaron los siguientes aspectos: las actividades generales de la maestra y los alumnos, la

actividad de la maestra hacia los alumnos a los que se dirigió la intervención y la interacción de ellos con la maestra y con sus compañeros.

De las observaciones se infiere que el niño es muy inquieto —por lo que no presta atención a la maestra—, molesta mucho a sus compañeros —la mayoría le demuestra su rechazo— y se levanta constantemente de su lugar —por tal motivo no realiza las tareas que se asignan al grupo de manera general—.

Durante el recreo, se observó que a pesar de que el niño intenta jugar con sus compañeros y va de grupo en grupo buscando ser aceptado, no logra insertarse a ninguno de ellos. No se advirtió que pudiera establecer relaciones amistosas estables, por lo que disfruta solo su *lunch* y se la pasa caminando por el patio.

VII. Cuestionarios.

Se elaboraron cuestionarios y hojas de derivación siguiendo criterios de Bassedas (1997) dirigidos a los padres, a la maestra y al niño para llevar a cabo la recolección de información sobre las variables personales, escolares y familiares de éste último en sus diferentes contextos, sus áreas de desarrollo evolutivo —desde su nacimiento hasta su edad actual—, así como para conocer sus aspectos psicopedagógicos, cognitivos y sus áreas de aprendizaje específicas.

Todo esto con el objetivo de reconocer y detectar las necesidades que presenta, para que a través de la evaluación psicopedagógica se determinen las estrategias que se seguirán.

Cuestionario dirigido al niño:

Eric señaló que le gusta asistir a la escuela y poner atención a la maestra, tiene pocos amigos porque no le gusta tener muchos; se le dificulta la materia de español y la letra cursiva, la materia de matemáticas no se le dificulta. Cuando no entiende algo en clase le pregunta a la maestra, pero con el apoyo que recibe a veces entiende y a veces no, dice que el trato de ella hacia él es bueno.

Sus papás lo tratan bien, no pelean ni discuten y le dan para que coma. Realiza las actividades deportivas que le pone el maestro de Educación Física y le gustan. Cuando tiene problemas se los platica a su mamá.

Cuestionario dirigido a la maestra:

De acuerdo con la maestra el niño no pronuncia adecuadamente las palabras, no lee con rapidez —lo hace con dificultad— y no se expresa correctamente.

Generalmente resuelve adecuadamente las operaciones (suma, resta, multiplicación y división) y siempre utiliza el proceso correcto aunque tarda en su resolución. Reconoce formas geométricas y comprende los conceptos abstractos. En ocasiones falta a clases, platica y juega en clase, a veces obedece y sigue instrucciones, pocas veces se presenta limpio a clases y cuando terminan siempre está sucio, no tiene útiles escolares en buenas condiciones, no siempre es ordenado para realizar las actividades, además de que trabaja de manera sucia y no cumple con sus tareas. Dice que a veces acepta las normas establecidas

Las relaciones con sus compañeros no son buenas ya que pelea constantemente con ellos y los molesta, pero cuando se trata de compartir no le cuesta trabajo. Es inconstante en los juegos, es alegre y a veces agresivo. Con la maestra no tiene buena relación, no se acerca a ella para pedirle ayuda si la necesita y se la pasa llamándole la atención.

Siempre recuerda información fuera de tiempo y no memoriza contenidos.

Necesita que se le repita constantemente en voz alta, no utiliza lentes pero se levanta constantemente a ver el pizarrón, no escribe claramente y marca mucho el lápiz en el cuaderno . Además, refirió que camina adecuadamente, puede brincar, correr y es diestro.

Cuestionario dirigido a la mamá:

La señora dice que su embarazo fue normal y no tuvo complicaciones; el niño lloró al nacer y no fue enfermizo; gateó y caminó al año dos meses; pronunció palabras a los ocho meses y comenzó a ir al baño sólo a los dos años.

Cuando se le habla no siempre pone atención, nunca estudia solo y lo hace por repetición, no memoriza, escucha y ve con claridad, puede brincar y no se tropieza cuando camina, es diestro, escribe de izquierda a derecha y dice que no se le dificultan las matemáticas.

Dice que la maestra le ha dicho que su hijo presenta necesidades especiales, aunque no le aclaro cuáles (así contestó la señora), ella lo atribuye a los problemas familiares que viven todos en su casa. No ha buscado un apoyo psicopedagógico para su hijo y piensa que Eric no está motivado para estudiar. Piensa que por parte de la escuela su hijo no recibe la atención que necesita. La comunicación con su hijo es mejor que la que el niño entabla con su papá, la actitud de los integrantes de su familia hacia el niño es de gritos y regaños, porque dice que es muy inquieto, provocativo y llorón.

La señora solicitó que se le orientara sobre la atención que debe brindar a su hijo, a quien no desea lastimar —señala que no le grita, ni le pega— y la posible solución de los problemas que tiene con su esposo y con sus otros hijos.

VIII. Identificación de las Necesidades Educativas Especiales.

Área académica.

Valoración académica a nivel escolar.

La evaluación inicial o diagnóstica tuvo como objetivo allegarse de los conocimientos previos con los que cuenta el alumno. Esta se llevó a cabo mediante la aplicación de una prueba académica (pre-test) en la que se obtuvieron los siguientes resultados:

1) Lectura.

Eric lee despacio, de manera mecánica y silábica, descifra e integra el texto pero no logra comprender completamente lo que lee.

2) Escritura de palabras y oraciones.

3. Escritura de palabras



1. yoyo

2. el árbol

3. esa cuando está

Ocupa la letra de molde para escribir, no siempre da la separación adecuada a las palabras, no forma correctamente las letras y, por consiguiente, no tiene una escritura uniforme.

El niño está jugando el balón los niños están jugando cuando
 El niño está jugando en el columpio el niño está jugando
 en la resaca de la mañana es triste

3) Une mal las sílabas, por lo que no se entiende lo que escribe.

Tiene problemas para unir las sílabas.

6.- Une con flechas, las sílabas de cada columna para formar palabras y escríbelas.

(gui)	(gue)	(te)	⇒	guigra
(gui)	gui	do	⇒	guoto
(ju)	(ren)	rra	⇒	mesa
(me)	(sa)	(gue)	⇒	renta
(á)	(ta)	(la)	⇒	gueta

De manera general se puede decir que Eric presenta problemas en el proceso de lecto-escritura de lo cuál ya me había hecho saber la maestra. Esto tal vez se

puede deber tal vez a la poca atención que le han puesto personas cercanas a él como padres y maestros ya que si desde pequeño se le hubiera apoyado a ampliar su conciencia fonológica así como corregirle sus errores dicho proceso se le hubiera facilitado por medio del reconocimiento e identificación de los símbolos gráficos para poder llegar a su significado y comprensión. De igual manera al trabajar con él por medio del elogio y la motivación, así como tomar en cuenta sus necesidades emocionales el niño se llegó a sentir un tanto útil y seguro de él mismo. Aunque él sabe que puede hacer lo que se le pide, generalmente no tiene la disposición para trabajar por la falta de motivación tal vez por los problemas que vive en el contexto familiar.

Evaluación diagnóstica de Ángel.

Introducción.

Ángel acude a valoración por presentar retraso escolar, cabe mencionar que el padre del niño no ha acudido con anterioridad a solicitar algún tipo de apoyo psicopedagógico.

I. Datos personales.

Ángel es de nacionalidad mexicana, sexo masculino, nació el 2 de agosto de 1992, tiene 8 años y cursa segundo año de educación primaria turno vespertino, en la Escuela Pablo Picasso, ubicada en la Delegación Iztapalapa, que pertenece a la SEP. El niño vive actualmente con su padre y sus hermanos, de los cuales es el menor.

Su padre tiene 38 años, estudió la primaria y es comerciante. La madre del niño murió cuando él tenía dos años. Tiene cinco hermanos, cuatro de ellos estudian y uno —el mayor— dejó de estudiar contra la voluntad de su papá y ayuda en la casa.

II. Motivo de la consulta.

Ángel fue canalizado por parte de la maestra, ya que, en su opinión, presentaba problemas en el aprendizaje y poca motivación por el estudio.

III. Información relativa al alumno.

Resultados de las pruebas aplicadas a Ángel

Área intelectual.

WISC-RM.

Puntuaciones normalizadas:

El CI verbal corresponde a la calificación: 85 puntos.

El CI de ejecución corresponde a la calificación: 89 puntos.

El CI total corresponde a la calificación: 86 puntos.

Ángel se encuentra en la clasificación debajo de la normal, marcada como *torpe* en la prueba.

Durante la aplicación de la prueba se mostró cooperativo, pasivo, un tanto relajado y no se rindió nunca ante la aplicación. No demostró mucha confianza en sí mismo y siempre criticó su trabajo, el que realizó de manera lenta e impulsiva. Además pensaba en voz alta y no mostraba cuidado.

Aunque fracasó en diversas ocasiones —no actuaba con el debido cuidado— se esforzaba cada vez más por hacerlo bien en las siguientes ejecuciones. Demostró agrado por los elogios que se le hacían.

Su lenguaje fue articulado de buen nivel y un tanto fantaseoso, sus respuestas fueron directas y conversaba con espontaneidad.

Sus respuestas visomotoras fueron lentas y trabajó por ensayo y error. No tiene buena coordinación motora para su edad, ya que sus movimientos los realizaba de manera desorganizada.

Área emocional

Revisión del dibujo de la figura humana (DH).

Puntuación total.

Cinco Normal.

Indicadores esperados para su edad que realizó: cabeza, ojos, nariz, boca y cuerpo. Brazos y piernas en dos dimensiones.

Interpretación a partir de Koppitz:

El dibujo que realizó tiene las siguientes características:

Se le pidió que realizara el dibujo de una persona. El niño dibujó a *Popeye*, a pesar de que se le aclaró que no dibujara una caricatura. Es probable que el niño se identifique con algunas características del personaje.

La figura la realizó con una integración pobre, demostrando con esto impulsividad y/o dificultad en su coordinación visomotora. Además, dibuja brazos cortos —lo que se traduce en dificultad para conectarse con el mundo exterior y con las personas que le rodean y retraimiento—.

No dibujó cuello, lo que significa inmadurez o mal funcionamiento en su vida por perturbaciones emocionales e impulsividad y controles internos pobres.

Puede ser que el niño esté pasando por momentos difíciles por la falta de su mamá, ya que la dibuja al igual que los demás miembros de su familia. Al preguntarle a quién había representado en su dibujo refirió: *es mi mamá ella me apapacha y me abraza*. Esa misma expresión la anotó en la parte posterior del dibujo.

Revisión del dibujo de la familia (DF).

Interpretación a partir de Koppitz:

Su Familia se compone de siete miembros: papá, tres hermanas y tres hermanos, de los cuales Ángel es el más pequeño.

Los trazos los realizó con fuerza —violencia—, simétricos —conductas obsesivas y falta de espontaneidad—, cortos —se repliega a sí mismo— y curvos —depresión, apatía y sensibilidad hacia el medio ambiente.

Hizo borraduras y sombreó el cabello de las figuras, con lo que se denota sentimientos de inseguridad e inferioridad, ansiedad y conflictos emocionales con algunos miembros de su familia.

Las figuras las realizó de tamaño pequeño, lo que se traduce en sentimientos de inferioridad asociada a inseguridad.

Marca distancia entre sus hermanos y hermanas, esto puede representar que mantiene mejor comunicación con unos que con otros y que se siente identificado con alguno en especial.

Dibujó a su familia en dos planos: arriba a sus hermanos y abajo a sus padres, tal vez le falte comunicación con su papá.

Dibujó a un hermano en primer lugar —tal vez porque lo admira— y aunque haya muerto su mamá la dibujó en último lugar con menos detalles y más pequeña —lo que demuestra que la desvaloriza—. Tal vez esto lo hace fantasear, ya que cuando se le preguntó por ella refirió que *todas las noches me duerme, me cuenta cuentos, me abraza y me besa*.

Dibujó sin manos a algunos miembros de su familia, lo que significa que probablemente tenga problemas para relacionarse con ellos y con su medio ambiente.

De acuerdo con la interpretación clínica, el niño está deformando la realidad al demostrar la necesidad que tiene de la presencia de su madre.

IV. Aspectos relativos a la enseñanza-aprendizaje.

El niño asiste a la escuela primaria Pablo Picasso, es de nivel socioeconómico bajo y se encuentra ubicada en la colonia Santa Cruz Meyehualco. Cada grupo

consta aproximadamente de treinta y cinco alumnos, los salones cuentan con mesas y sillas suficientes para todos y cada grupo cuenta con un pizarrón.

De acuerdo con las observaciones realizadas dentro del salón de clases, se puede concluir que a la maestra le cuesta trabajo atender a los niños y se desespera con ellos. Sale constantemente del salón de clases y algunos alumnos —entre ellos Ángel— no trabajan en ese lapso, lo que trae como consecuencia que los regañe y los deje sin recreo. Además, les pone muy poca atención y demuestra su intolerancia ante el fracaso de algunos niños —en especial con Ángel—. Para tratar de entender porqué el niño no cumple con sus trabajos escolares se tomo en cuenta la actitud que la maestra asume ante su trabajo ya que de otra manera no se podría explicar claramente porque el desinterés de él.

V. Aspectos relativos al contexto familiar.

A partir de los datos que se obtuvieron por medio de una entrevista familiar (Familiograma) y basándose en el modelo Mc Master y en un mapeo estructural de Minuchin se obtuvo la siguiente información:

El niño vive dentro de una familia integrada: su padre tiene 38 años, estudió hasta la primaria y es comerciante. Su madre murió cuando el niño tenía dos años de edad. La familia es de tipo urbana y su nivel socioeconómico es bajo. El padre de Ángel manifestó que el embarazo de su esposa fue deseado y no presentó ninguna dificultad durante éste, ni durante el parto.

Son seis hijos de los cuales cinco estudian —el mayor decidió, contra la voluntad de su padre, abandonar los estudios—.

La comunicación entre los miembros de la familia es adecuada, identifican sus problemas, los que resuelven a través del diálogo y tratan de llegar a acuerdos de manera respetuosa. Los límites están marcados por ellos mismos y los tratan de respetar siempre, por tal motivo todos se respetan mutuamente, además tratan de involucrarse de manera afectiva. Sin embargo, el padre y el hermano mayor predominan sobre los demás miembros de la familia. Así, los roles no están bien establecidos, ya que a veces tienen problemas porque el hermano mayor les da órdenes a los demás.

Por otra parte, el padre manifestó que procura atender las necesidades de cada uno de sus hijos y los apoya para que juntos salgan adelante. Respecto de Ángel opina que su hijo es inquieto y travieso y cambia constantemente su carácter.

VI. Observaciones.

Se realizaron tres observaciones dentro del salón de clases —con duración de sesenta minutos cada una— y una en recreo. Además, se analizaron los siguientes aspectos: las actividades generales de la maestra y los alumnos, la actividad de la maestra hacia los alumnos a los que se dirigió la intervención y la interacción de ellos con la maestra y con sus compañeros.

En una de las observaciones dentro del salón de clases se presenció cuando Ángel golpeó a un compañero aun cuando ya lo había derribado. Cuando se le preguntó por qué lo había hecho respondió: *porque mis compañeros constantemente se burlan de mí porque no tengo mamá y me dicen eres un huérfano.*

Lo anterior se hizo del conocimiento de su padre y se le explicó que era necesario que platicara con él respecto de la muerte de su madre y que, de ser posible, buscara ayuda especializada a fin de que el niño pudiera elaborar el duelo.

Durante el recreo, se observó que a pesar de que el niño intenta jugar con sus compañeros y va de grupo en grupo buscando ser aceptado, no logra insertarse a ninguno de ellos. No se advirtió que pudiera establecer relaciones amistosas estables, por lo que disfruta solo su *lunch* y se la pasa caminando por el patio.

VII. Cuestionarios.

Se elaboraron cuestionarios y hojas de derivación siguiendo criterios de Bassedas (1997) dirigidos a los padres, a la maestra y al niño para llevar a cabo la recolección de información sobre las variables personales, escolares y familiares de éste último en sus diferentes contextos, sus áreas de desarrollo evolutivo —desde su nacimiento hasta su edad actual—, así como para conocer sus aspectos psicopedagógicos, cognitivos y sus áreas de aprendizaje específicas.

Todo esto con el objetivo de reconocer y detectar las necesidades que presenta, para que a través de la evaluación psicopedagógica se determinen las estrategias que se seguirán.

Cuestionario dirigido al niño:

Ángel dice que le gusta asistir a la escuela porque aprende y hace muchas cosas, pone atención a la maestra, que le cae bien porque le vende desayunos, además tiene muchos amigos. La materia que le gusta más es la de español porque puede escribir su tarea y la materia de matemáticas se le dificulta un poco.

Si no entiende algo en clase le pregunta a la maestra y ella le ayuda, no le deja mucha tarea y le gusta hacerla porque son dibujos. Lo que más le gusta es salir al recreo.

Su papá lo trata bien porque le ayuda a trabajar y le da para gastar, dice que el día de su cumpleaños es el día de los Ángeles y señala que realiza las actividades deportivas que le pone el maestro de Educación Física porque le gustan mucho.

Cuando tiene problemas se los platica a su maestra y le gusta realizar sus tareas escolares con su familia.

Cuestionario dirigido a la maestra:

El niño no pronuncia adecuadamente, no lee con rapidez y lo hace con dificultad; no se expresa correctamente, confunde consonantes por ejemplo la *b* con la *d*; no siempre escribe con coherencia, en ocasiones salta palabras y cuando escribe se sale del renglón.

Le cuesta un poco de trabajo resolver las operaciones (suma, resta, multiplicación y división) comprende instrucciones en problemas, reconoce formas geométricas y a veces comprende los conceptos abstractos.

Nunca falta a clase y siempre llega temprano, platica y juega en clase, a veces obedece y sigue instrucciones, no siempre se presenta limpio a clase y cuando concluye termina sucio, no tiene útiles escolares en buenas condiciones, no siempre es ordenado para realizar las actividades, además de que los trabajos que presenta están sucios, a veces cumple con sus tareas y acepta las normas establecidas.

Las relaciones con sus compañeros no son buenas ya que pelea constantemente con ellos, participa en juegos con sus compañeros aunque casi siempre los está molestando. Es inconstante en los juegos, es alegre pero agresivo.

El niño no tiene una buena relación con la maestra, no se acerca a pedirle ayuda si la necesita, no atiende en clase y se distrae mucho por lo que constantemente le está llamando la atención.

Siempre recuerda información fuera de tiempo, tarda en responder preguntas y necesita que se le repitan las órdenes, no memoriza contenidos, habla en voz más alta que los demás, no utiliza lentes pero se levanta constantemente al pizarrón, no escribe claramente —a veces utiliza una palabra por otra— y no marca mucho el lápiz en el cuaderno,

Por otra parte la maestra refirió que el niño camina adecuadamente y que puede brincar y correr. También señaló que es diestro.

Cuestionario dirigido al papá:

El señor dice que el embarazo de su esposa fue normal y que no tuvo complicaciones, el niño lloró al nacer y no fue enfermizo, gateó y caminó al año dos meses, pronunció palabras a los ocho meses y comenzó a ir al baño solo al año y medio.

Cuando se le habla siempre pone atención, nunca estudia solo y lo hace por repetición, siempre memoriza y recuerda la información anterior, escucha y ve con claridad, puede brincar y no se tropieza cuando camina, es diestro, escribe de izquierda a derecha y dice que se le dificultan las matemáticas.

Dice que la maestra no le ha dicho que su hijo presenta necesidades especiales, que la comunicación con su hijo es buena y no tienen problemas.

VIII. Identificación de las Necesidades Educativas Especiales.

Área académica.

Valoración académica a nivel escolar por medio del pre-test.

La evaluación inicial o diagnóstica tuvo como objetivo allegarse de los conocimientos previos con los que cuenta el alumno. Esta se llevó a cabo mediante la aplicación de una prueba académica (pre-test) en la que se obtuvieron los siguientes resultados:

1) Lectura.

A Ángel le cuesta trabajo leer, lo hace muy lentamente, deletreando y de manera silábica, por lo que no logra comprender del todo lo que lee, ya que al preguntarle acerca de la lectura que realizó pide que se le permita realizarla nuevamente.

2) Escritura de palabras y oraciones.

Utiliza la letra de molde para escribir y su escritura no es uniforme, no da la separación adecuada a las palabras y omite algunas letras por lo que su texto no es legible del todo. No forma correctamente las letras, le cuesta trabajo unir las sílabas para formar oraciones y tiene mal cierre en algunas letras.

3. Escritura de palabras

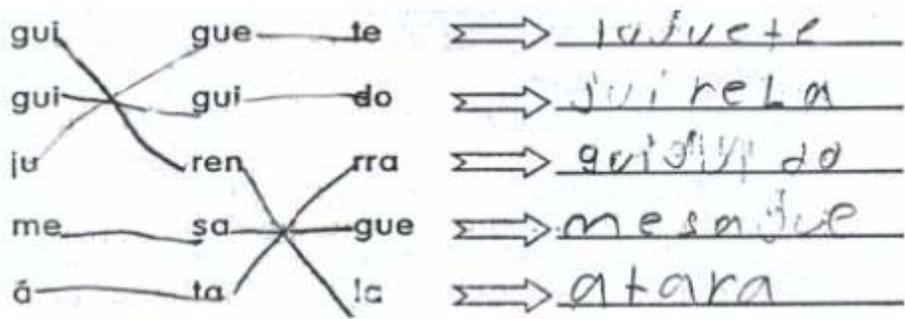


Ocupa la letra de molde para escribir, no siempre hace la separación adecuada de las palabras ya que no forma correctamente las letras por lo que no tiene una escritura uniforme y es poco legible.

Los niños son tan chistes par que jujan de
 los niños es tan jujan de comillas
 el niño es tan jujan de pelota

3) Unión de sílabas

Tiene problemas para unir las sílabas y no se entiende lo que escribe.



De manera general se puede decir que Ángel presenta problemas en el proceso de lecto-escritura lo cuál ya me la había hecho saber la mestra. Esto tal vez se puede deber a la poca atención que le han puesto personas cercanas a él como

padres y maestros ya que si desde pequeño se le hubiera apoyado a ampliar su conciencia fonológica así como corregirle sus errores de dicho proceso se le hubiera facilitado por medio del reconocimiento e identificación de los símbolos gráficos para poder llegar a su significado y comprensión. De igual manera al trabajar con él por medio del elogio y la motivación, así como el tomar en cuenta sus necesidades emocionales el niño se llegó a sentirse útil y seguro de él mismo para realizar los trabajos que se pedían.

Análisis cuantitativo.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pre-test en comparación con los resultados del post-test de los alumnos por separado, exponiendo las tablas correspondientes de cada uno de los instrumentos:

Tabla # 1. RESULTADOS DE LA PUNTUACIÓN PARA LA EVALUACIÓN ACADÉMICA DE ÁNGEL.

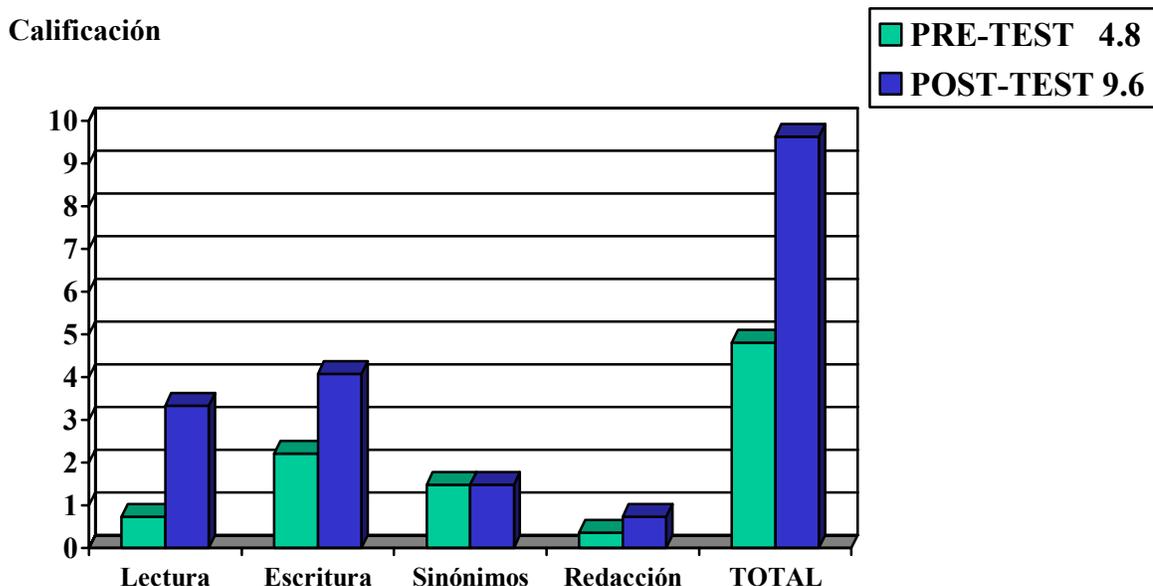
Categorías y Subcategorías	Pre-test	Post-test	Puntaje total de la prueba
1. Lectura: comprensión lectura, unión de sílabas y complementación de oraciones	2	9	10
2. Escritura: de palabras y oraciones, de nombre propio y cambiar orden en oraciones.	6	11	11
3. Sinónimos	4	4	4
4. Redacción de textos	1	2	2
Total	13	26	27

Como se pueden apreciar los resultados en la tabla # 1 se aprecia un aumento en la puntuación del pre-test al post-test que fue de *13 puntos* de diferencia, considerando que el total de puntos es de *27 aciertos* tenemos que Ángel sólo tuvo *un error* después de la aplicación del programa.

Con la aplicación de la prueba académica aplicada a Ángel, compuesta por las categorías y subcategorías antes mencionadas el niño obtuvo los siguientes resultados:

En el pre-test 13 puntos de un total de 27 que equivalen al 48% del total de la prueba, y que en una escala de 0 a 10 le corresponde 4.8 de calificación.

En el post-test 26 puntos de un total de 27 que equivalen al 96% de total de la prueba, y que en una escala de 0 a 10 le corresponde 9.6 de calificación.



GRÁFICA # 1. RESULTADOS COMPARATIVOS DE LA APLICACIÓN DEL PRE-TEST Y POST-TEST A ÁNGEL EN ESCALA 10.

Ángel obtuvo las siguientes calificaciones:

Los resultados que se observan en la gráfica #1 indican que Ángel aumentó su puntuación de la siguiente manera:

- lectura triplico la calificación,
- escritura casi aumento al doble,
- sinónimos se mantuvo igual y ,
- redacción aumento al doble su puntuación.

Con la aplicación del pre-test Ángel obtuvo 4.8 de calificación y con la aplicación del post-test 9.6. Como se puede observar existe una diferencia de 4.8 puntos en la calificación final, esto quiere decir que el niño logró aumentar al doble su calificación.

Al observar la comparación de los puntajes de pre y post se aprecia un aumento, esto quiere decir que el niño mejoró al término de la aplicación del programa de intervención.

Tabla # 2. RESULTADOS DE LA PUNTUACIÓN PARA LA EVALUACIÓN ACADÉMICA DE ERIC.

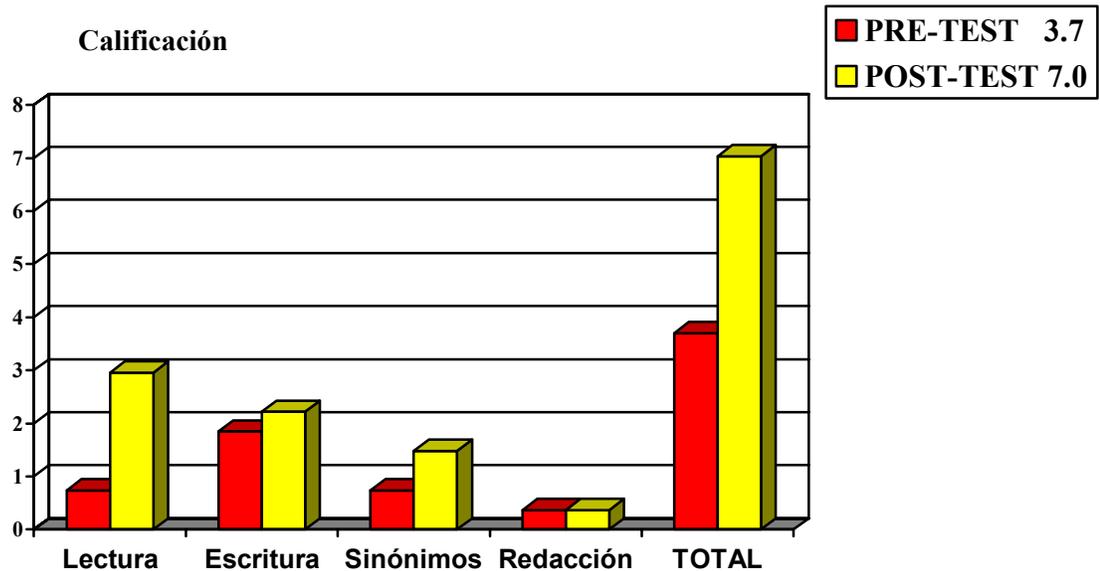
Categorías y Subcategorías	Pre-test	Post-test	Puntaje total de la prueba
1. Lectura: comprensión lectura, formación y complementación de oraciones	2	8	10
2. Escritura: de palabras, nombre propio y oraciones	5	6	11
3. Sinónimos	2	4	4
4. Redacción de textos	1	1	2
Total	10	19	27

Como se pueden apreciar en los resultados del cuadro hay un aumento en la puntuación del pre-test al post-test de *9 puntos* de diferencia, considerando que el total de puntos es de *27 aciertos* tenemos que Eric tuvo *8 errores* después de la aplicación del programa.

Con la aplicación de la prueba académica aplicada a Eric compuesta por las categorías y subcategorías antes mencionadas el niño obtuvo los siguientes resultados:

En el pre-test 10 puntos de un total de 27 que equivalen al 37% del total de la prueba, y que en una escala de 0 a 10 le corresponde 3.7 de calificación.

En el post-test 19 puntos de un total de 27 que equivalen al 70% de total de la prueba y que en una escala de 0 a 10 le corresponde 7.0 de calificación.



GRÁFICA # 2. RESULTADOS COMPARATIVOS DE LA APLICACIÓN DEL PRE-TEST Y POST-TEST A ERIC EN ESCALA 10.

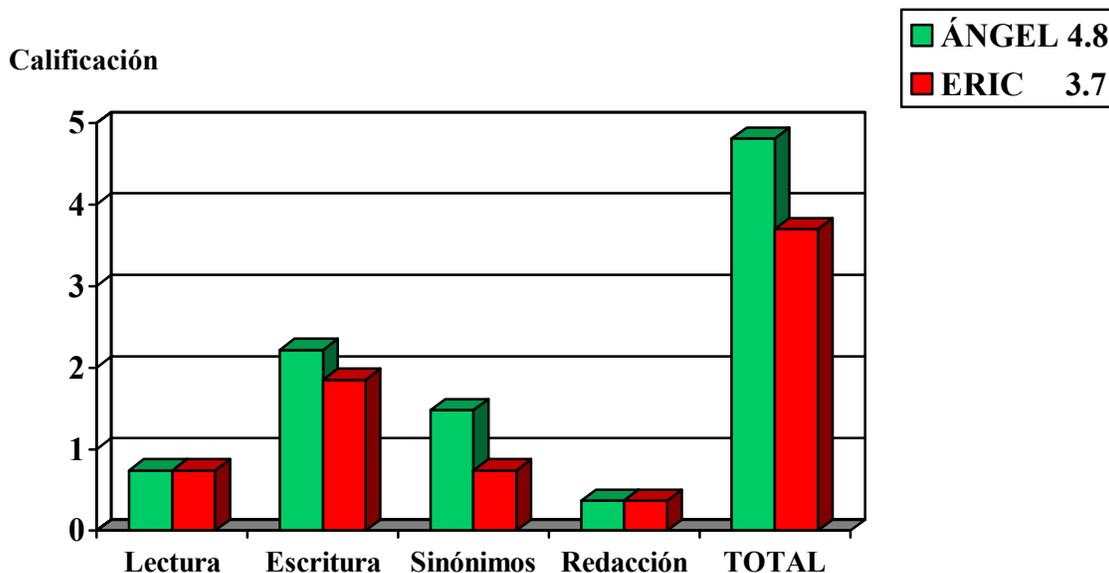
Eric obtuvo las siguientes calificaciones:

Los resultados que se observan en la gráfica # 2 indican que Eric aumentó su puntuación de la siguiente manera:

- lectura aumento más del triple,
- escritura no logró mucho cambio,
- sinónimos aumentó al doble y ,
- redacción mantuvo su puntuación.

Con la aplicación del pre-test Eric obtuvo 3.7 de calificación y con la aplicación del post-test 7.0, Como se puede apreciar el niño logró aumentar su calificación en 3.3 puntos.

Al observar la comparación de los puntajes de pre y post se aprecia un aumento, esto quiere decir que el niño mejoró al término de la aplicación del programa de intervención.



GRÁFICA # 3. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PRE-TEST A ERIC Y ÁNGEL.

En la gráfica # 3 se aprecian los resultados de la aplicación del pre-test a los niños.

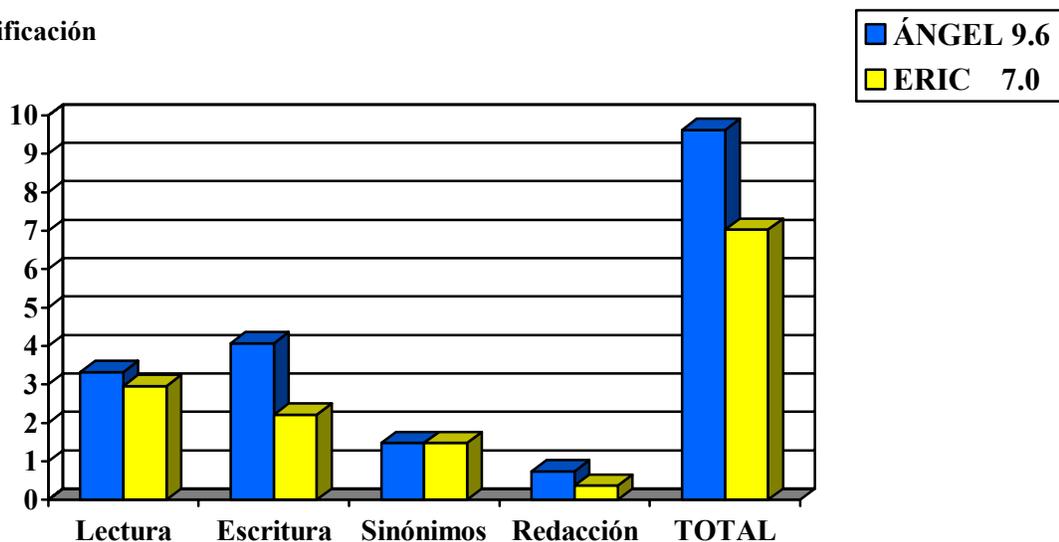
Eric obtuvo las siguientes puntuaciones por subcategorías:

Lectura 0.74; escritura 1.85; sinónimos 0.74 y comprensión 0.37 logrando la calificación final de 3.7

Ángel obtuvo las siguientes puntuaciones por subcategorías:

Lectura 0.74; escritura 2.22; sinónimos 1.48 y redacción 0.37 logrando la calificación final de 4.8

Calificación



GRÁFICA # 4. COMPARACION LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL POST-TEST A ERIC Y ÁNGEL.

En la gráfica # 4 se aprecian los resultados de la aplicación del post-test a los dos niños.

Ángel obtuvo las siguientes puntuaciones por subcategorías: Lectura 3.3; escritura 4.0; sinónimos 1.4 y en redacción 0.7 logrando la calificación final 9.6

Como se puede apreciar Ángel logró aumentar sus puntuaciones en 4.8 puntos en todas las subcategorías a excepción de sinónimos, ya que se mantuvo igual.

Es importante aclarar que esta comparación se hace para entender porque un niño mejoró más que otro. En el caso de Ángel al recibir el apoyo necesario por parte de su familia para superar sus necesidades, para lo cual fue guiada por mi por medio de lecturas y orientaciones que se les proporcionaban cada determinado tiempo acerca de las relaciones familiares y de la atención que se le debía brindar al niño. Esto trajo como resultado una mejora en las áreas donde

presentaba problemas, así como en cuanto a su motivación por el estudio sus interacciones sociales y su presentación personal.

En cuanto a Eric aunque se siguió el mismo proceso no se obtuvieron los resultados que se esperaban ya que los problemas de sus padres lo agobiaban ya que no demostró mucho interés por superar sus problemas.

Es de gran importancia hacer mención que la prueba académica fue elegida de tal manera que los contenidos seleccionados para que trabajaran los niños fueran los más básicos, para que de esta forma se pudieran dividir en categorías y subcategorías por lo que cada error es muy significativo. De igual manera, cada acierto significa un gran avance en los contenidos.

Con la aplicación del Programa de Intervención a los dos niños se obtuvieron los siguientes resultados:

Ángel cumplió con la realización de los objetivos operativos de cada una de las actividades del programa. Logró convertir los fonemas en grafemas con lo que pudo identificar letras para formar palabras que más adelante pudo leer. Formó palabras y oraciones y las segmentó, mejoró su imaginación a partir de inventar historias, recordó relatos que se le hicieron al contestar preguntas relacionadas con éstos. Ejercitó su memoria al adivinar parejas de dibujos, los cuales pudo recordar. Mejoró su comprensión al ubicar la idea principal de una lectura que realizó además de que relacionó elementos del texto. Le costo trabajo organizar información a partir de viñetas y escribir un cuento con lo que se comprobó que posee poca planificación y elaboración escrita para después escribir estructuras gramaticales. Mejoró en su lectura al realizarla más fluidamente. Logró escribir enunciados utilizando adecuadamente mayúsculas y minúsculas así como signos de puntuaciones.

Eric cumplió con los objetivos operativos de las actividades del programa, ya que logró identificar letras para formar palabras que más adelante logró leer. Formó palabras y oraciones y las segmentó, mejoró su imaginación a partir de inventar historias, recordó relatos que se le hicieron al contestar preguntas relacionadas con éstos. Ejercitó su memoria al adivinar parejas de dibujos, los cuales pudo recordar.

Mejoró su comprensión, ya que pudo ubicar la idea principal de una lectura que realizó y relacionó elementos del texto.

Organizó información a partir de viñetas y escribió un cuento comprobando que su grado de planificación y elaboración es adecuado para su edad, para después escribir estructuras gramaticales adecuadas y mejoró en su lectura al realizarla más fluidamente. Logró escribir enunciados utilizando adecuadamente mayúsculas y minúsculas así como signos de puntuación.

Los dos niños escribieron sílabas complejas que se le dictaron con lo que se determinó que no tienen una ejecución deficitaria de su conciencia fonológica, escribieron palabras de ortografía arbitraria con lo que se conoció el uso de la ruta léxica, es decir del reconocimiento de las palabras, el cuál lo realizaron bien.

Se les dictaron pseudopalabras para comprobar el dominio que tienen de las reglas de conversión fonema- grafema comprobándose que identificaron la pseudopalabra y pudieron relacionarla con la palabra correcta recuperando su representación global.

Es importante hacer notar que aunque los ejercicios del programa son sencillos de realizar para los niños tal vez no era así, ya que antes de comenzar a trabajar por medio de la intervención con ellos presentaban problemas en lectura y escritura por lo que me fueron canalizados por la propia maestra del grupo, además de que su desempeño escolar en relación con sus compañeros era menor y al final lograron realizarlos de manera satisfactoria.

Aunque Eric se desempeñó mejor que Ángel al realizar cada una de las actividades del programa — ya que aprendía a través del juego— en el post-test salió más bajo que su compañero. Lo anterior podría ser porque relacionaba la aplicación de éste con una evaluación escolar. Aunque el niño demostró que podía trabajar mejor no siempre tenía la disposición de hacerlo, ya que se distraía mucho y, en ocasiones, no se le notaba gusto por trabajar. A pesar de que el niño siempre hacía su mejor esfuerzo por trabajar bien, los problemas familiares que vivía y la falta de atención de su familia y de la maestra no lo motivaban lo suficiente para mejorar su desempeño.

En cambio a Ángel aunque se le dificultaba realizar algunas actividades siempre demostró estar dispuesto a trabajar, lo hacía muy motivado y con mucho gusto, ya que al darse cuenta de sus logros se sentía muy satisfecho y cada vez lo hacía mejor y aquí es donde se noto el trabajo de su familia con él.

El Programa de Intervención dirigido a los dos niños se adecuó a sus necesidades aunque algunas veces fue necesario modificar los criterios de evaluación de algunas actividades tomando en cuenta el estado emocional de los niños y a veces por presentar cansancio o pocas ganas por trabajar, además de que los objetivos formulados para el presente trabajo de intervención así como los objetivos operativos marcados para cada actividad tuvieron éxito, pues los dos fueron a corto plazo y generaron cambios en los niños.

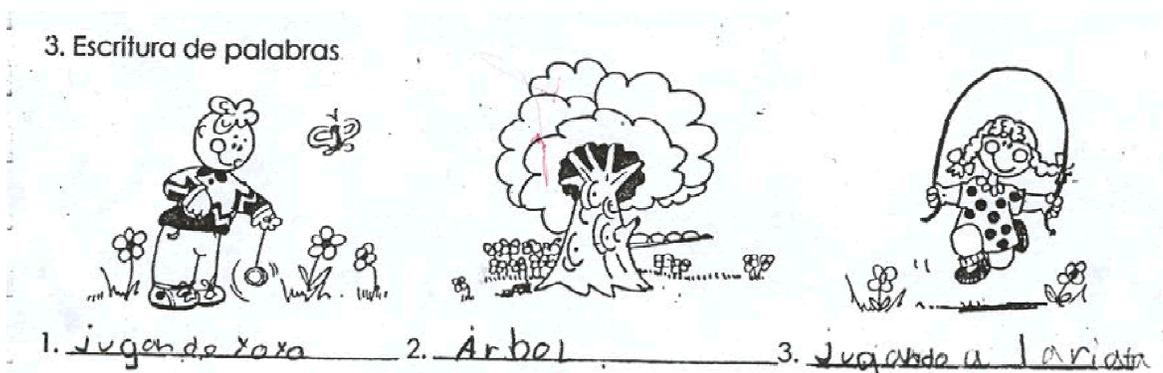
Por otra parte, las sesiones de trabajo se realizaron en orden y de manera adecuada, a los niños se les presentaron los materiales antes de comenzar cada actividad y día a día adquirían más interés por trabajar, ya que lo hacían por medio de juegos, esto les gustaba ya que mostraban motivación para realizar las tareas, de esta manera se logró cumplir con los objetivos operativos marcados para cada uno de ellos.

Con la aplicación del post- test los niños demostraron avances notables en los criterios antes mencionados por medio de los ejercicios, por lo que se puede decir que con la aplicación del Programa de Intervención se cumplió con los objetivos esperados.

A continuación se presentan algunos ejercicios que los niños realizaron en el post-test:

a. Ángel

Logró reconocer palabras al realizar un análisis visual de los dibujos que se le mostraron para posteriormente escribir la palabra que le correspondía.



Logró reconocer y leer palabras para formar oraciones teniendo en cuenta reglas de concordancia gramatical, dando lugar a la construcción de estructuras sintácticas. A través de sus procesos cognitivos y de sus conocimientos previos, el niño logró organizar la información que se le presentó por medio de dibujos, demostrando con esto que los comprendió.

Están jugando en los columpios.
Están jugando en los columpios.
Están jugando pelota x casa.

Ángel logró asociar fonemas a sus correspondientes grafemas partiendo de sílabas para así formar palabras.

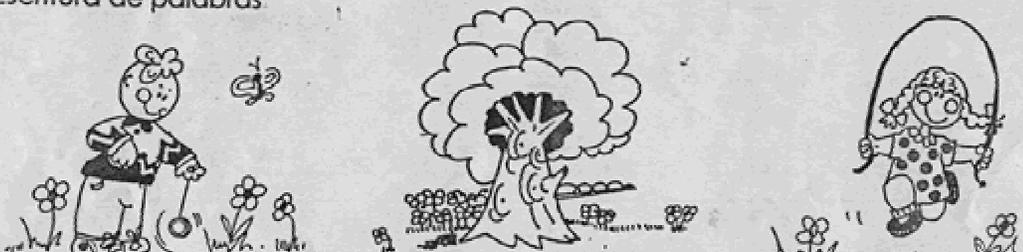
6.- Une con flechas, las sílabas de cada columna para formar palabras y escríbelas.

gui	gue	te	⇒	Juguete
gui	gui	do	⇒	guisado
ju	ren	ra	⇒	jujuna
mé	sa	gue	⇒	merengue
á	ta	la	⇒	Atala

b. Eric

Logró reconocer palabras al realizar un análisis visual de los dibujos que se le mostraron para posteriormente escribir la palabra que le correspondía, además mejoró su escritura.

3. Escritura de palabras

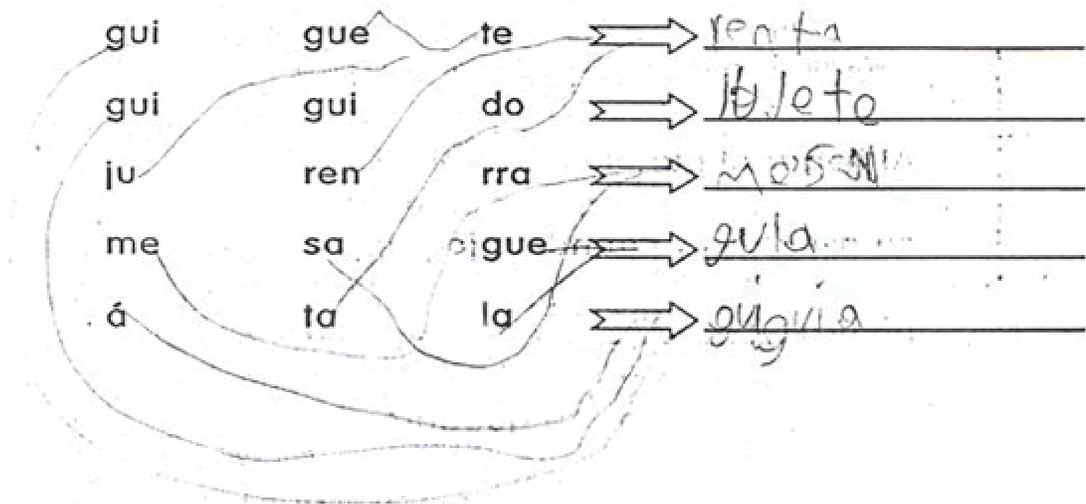


1. yoyo 2. árbol 3. la reata

Logró reconocer y leer palabras para formar oraciones a través de dibujos, dando lugar a la construcción de estructuras sintácticas. Su escritura es poco entendible y con este ejercicio no mejoró su letra.

el niño está en la escuela esta jugado con sus
el niño está jugando con el niño está en la escuela
la niña está en la escuela nadie está jugando con ella

Eric unió sílabas aunque en la mayoría de las palabras no lo hizo de manera adecuada, ya que no asoció los fonemas a sus correspondientes grafemas y las que formó fueron poco entendibles.



Análisis cualitativo

Así como se hizo el análisis cuantitativo, se analizaron los datos cualitativamente de los dos niños por separado.

Para llevar a cabo este análisis, se realizó una *evaluación formativa* que tuvo como objetivo hacer los ajustes necesarios para el proceso de construcción de conocimientos de los alumnos y conocer los avances que se obtuvieron tras la aplicación de cada sesión del programa.

Entre las adecuaciones organizativas que se llevaron a cabo para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos podemos mencionar que éstos trabajaron algunas veces de manera individual y otras por parejas. Este último es habitual en la escuela y tiene especial utilidad en el trabajo con alumnos que presentan alguna necesidad especial, ya que propicia la interacción entre compañeros en la que los alumnos tratan de compensar las limitaciones propias de cada uno de ellos. Esta forma de trabajo favoreció el aprendizaje porque, a través de la imitación, se centró la atención en el trabajo que ambos compartían.

También se realizaron algunas adecuaciones didácticas para presentar los aprendizajes por medio de recursos con materiales didácticos —construidos por la aplicadora— que favorecieron la enseñanza atendiendo a sus necesidades, posibilitaron la adquisición de aprendizajes significativos y brindaron apoyo para la adquisición de nociones que progresivamente serán abstractas en el plano de lenguaje .

Durante el proceso, se invitó a los alumnos a trabajar en las distintas actividades de manera voluntaria y de acuerdo con el orden establecido. Por medio de diferentes estrategias y opciones de planificación se buscó mejorar la construcción de estructuras sintácticas, los procesos léxicos y de recuperación de palabras, los procesos de lectura y escritura.

Por otro lado, con base en la enseñanza colaborativa y en el trabajo psicopedagógico se les pidió apoyo de los padres, a quienes se les orientó sobre los intereses y necesidades de sus hijos, la importancia de establecer un ambiente de confianza y

colaboración en su casa, la necesidad de marcar límites y ponerles más atención en relación con sus tareas y trabajos escolares. En especial, se les explicó la ventaja de mejorar la convivencia entre todos los miembros de la familia, ya que con ello se les ayuda a los niños a adquirir estabilidad emocional y a reducir sus problemas escolares.

El *análisis cualitativo* se hizo por medio del estudio de los dos casos atendiendo a sus procesos de aprendizaje. Las actividades resultaron ser adecuadas a las necesidades de los niños, quienes lograron obtener aprendizajes significativos, mejoraron la lectura y la comprensión. Asimismo, mejoraron la escritura y empezaron a formar letras y oraciones que se podían entender.

Para la evaluación de los distintos procesos que intervienen en la lectura y escritura se tomaron algunos ejemplos como:

El reconocimiento de palabras al que, de acuerdo con Bautista (1993), se llega por medio de dos vías:

a) La ruta léxica visual o vía directa que implica la lectura de las palabras de modo global, es decir, de un análisis visual para reconocerlas y llegar al sistema semántico donde se captará el significado de las palabras conocidas previamente, o se crearán gracias a la repetición pasando a formar parte de su representación fonológica. En este mismo proceso se forman las representaciones ortográficas en el léxico del niño que le permitirán posteriormente el acceso directo. Así, cada vez que encuentre la misma palabra logrará identificarla fácilmente.

* Por medio de la lectura de adivinanzas: se les presentaron la mitad en imágenes y la otra mitad en sus correspondientes palabras, las cuales respondieron y escribieron.

* Memorama: se les pidió que buscaran parejas y con ellas formaran oraciones con cada una y las escribieran.

* Ampliaron su vocabulario por medio del juego “La bola mágica”

b) La ruta no léxica o vía fonológica indirecta que implica llegar al significado de las palabras que se leen pasando previamente por la etapa de conversión de los

estímulos visuales en un código fonológico de habla mediante la aplicación de correspondencia grafema – fonema. Por esta vía se pueden leer tanto palabras familiares como pseudopalabras.

*Se les aplicaron actividades que tenían como base la segmentación y el análisis de las palabras en sus unidades y su asociación con los grafemas correspondientes, de acuerdo con los siguientes aspectos:

* Segmentaron oraciones en palabras, en sílabas y en fonemas.

* Trabajaron con fonemas partiendo de las vocales y continuaron con las consonantes.

* Partieron de palabras concretas que les fueran familiares a través de la presentación de las imágenes correspondientes.

* Realizaron tareas de aislamiento y reconocimiento de sonidos producidos por diversos objetos, los cuales identificaron.

* Segmentaron palabras en sílabas.

* Relacionaron varias imágenes con sus respectivas palabras presentadas de forma segmentada.

* Eligieron palabras y las segmentaron en sílabas.

Por otra parte, también se evaluó la comprensión de la lectura ya que es importante hacer notar que el aprendizaje del lenguaje escrito no acaba con el reconocimiento de las palabras, pues es muy importante comprender lo que se escribe y lo que lee para entender cómo se relacionan las palabras al combinarlas y formar oraciones, dando lugar a estructuras sintácticas y extrayendo el significado de las palabras, las frases, los párrafos y los textos. Las tareas que realizaron los niños para tratar de recuperar las deficiencias que presentaron tuvieron una doble vertiente: por un lado las de carácter sintético encaminadas a conseguir que asignaran el papel gramatical a las palabras y por otro lado que extrajeran el significado global de los textos y ordenar la información de las lecturas que realizaron.

*Contestaron preguntas de lecturas que leyeron .

Para evaluar los aspectos sintácticos en los niños fue importante tomar en cuenta su capacidad para combinar unidades, entre algunas tareas que se llevaron a cabo están las siguientes:

- * Se les presentó de manera desordenada una lectura y la ordenaron por medio de las palabras y de los grupos sintácticos.
- * Se les presentaron grupos de palabras para que formaran oraciones.
- * Se les pidió que sustituyeran diferentes grupos sintácticos de una oración a partir de datos en diferentes oraciones.
- * Se comprobó que no lograron realizar las pausas y la entonación adecuadas, mediante la lectura de textos bien puntuados.
- * Compusieron oraciones en las que se fueron cambiando palabras funcionales y se les pidió que señalaran cual de ellas correspondía a los dibujos que se les iban mostrando, para que los adivinaran e hicieran oraciones.
- * Se les presentaron oraciones bien y mal constituidas sintácticamente y se manipularon las reglas de concordancia para que los niños fueran indicando las que estaban correctamente construidas.

Evaluación de los aspectos semánticos.

Para evaluar estos procesos se ocuparon tareas de comprensión lectora para lo que se utilizaron pasajes de su libro de texto.

Los niños lograron extraer información a partir de lo siguiente:

- * Leyeron un texto y luego se les hicieron preguntas relativas a su contenido .
- * Extrajeron y organizaron la información a partir de la lectura de su libro de texto en el que se les pidió que señalaran la idea principal
- * Se les pidió que secuenciaran viñetas relacionadas con un texto leído previamente.
- * Se les presentó el dibujo de una lectura de su libro de texto y se les hicieron preguntas relativas a él logrando comprenderlo .
- * Se les pidió que ordenaron frases desordenadas para que lograran formar un texto coherente.
- * Se les pidió que eligieran dibujos que estaban relacionados con el texto que leyeron con anterioridad para que integraran el significado de acuerdo con sus conocimientos.
- * Se les presentaron palabras y pseudopalabras para que pudieran relacionarlas y saber más acerca de su vocabulario fonológico.
- * Se confeccionaron listas de palabras y se les dictaron para comprobar su destreza al escribirlas.

Es importante hacer notar que las actividades eran variadas y para su aplicación se programaron estímulos llamativos a través de diversos materiales obteniendo con esto respuestas emocionales positivas de los niños, con lo que no se cayó en la monotonía y se salvo la posible apatía de los niños.

Trabajo de los niños al inicio, a la mitad y al final del programa.

Al inicio del programa, los alumnos participaban con poco entusiasmo porque se sentían cohibidos. Sin embargo, con el transcurso del tiempo su motivación —derivada de los logros que se iban alcanzando— aumentó. *Ángel* siempre demostró más motivación.

Conforme transcurría el tiempo los dos niños ponían atención a las explicaciones e indicaciones que se les daban, algunas veces trabajaban en equipo y otras de manera individual, pero cuando era necesario recibían atención de manera individualizada. En algunas ocasiones, Eric se distraía más que su compañero y lo distraía por lo que ya no trabajaban, a ambos alumnos se les dijo que únicamente asistieran cuando desearan trabajar ya que de lo contrario era mejor que no fueran. A partir de ese momento el niño comenzó a trabajar mejor.

Los dos aprendieron a trabajar de manera cooperativa y competitiva de acuerdo con las circunstancias, pero siempre se apoyaban y se ayudaban mutuamente, por lo que las actividades las lograron realizar de manera satisfactoria.

Asimismo, al final de la aplicación del Programa de Intervención los pocos cambios que logró Eric en su comportamiento le ayudaron a mejorar en su lectura y escritura. En opinión de la maestra, el trabajo del niño dentro del salón de clases no era satisfactorio ya que no logró mejorar la comunicación ni con sus compañeros ni con ella.

Con Ángel fue diferente ya que obtuvo cambios significativos en su conducta al lograr establecer pautas de comportamiento y relaciones sociales más participativas, lo anterior fue informado por la maestra y por su padre.

Avances y logros de los niños.

a) Ángel.

En cuanto a su motivación por el estudio aumento gracias al elogio y el juego, además de la atención que se le brindo. Cada día que pasaba, el niño se notaba más motivado para trabajar, su arreglo personal lo fue cambiando, acudía diariamente arreglado y se notaba seguro de sí mismo. Los primeros días se mostraba cohibido pero conforme pasaron los días demostró mucha alegría por trabajar.

Logró superar hasta cierto punto sus problemas de autoconcepto ya que el niño sintió que la percepción que tenían de él las personas que lo rodeaban cambio al recibir un apoyo diferente e interesarse más por sus necesidades. Las vivencias en su entorno familiar fueron buenas y se sintió acogido, esto hizo que aumentara su motivación por el aprendizaje y que mejoraran sus interacciones sociales con sus compañeros. De acuerdo con la información obtenida por el padre, las relaciones familiares mejoraron en cuanto al trato y el respeto.

Su familia se manifestó de la siguiente manera:

El padre siempre demostró tener muchas expectativas respecto de su hijo, que es el menor de la familia. Puso interés en contestar los ejercicios que se le daban cada ocho días para que los contestara, también acudía a las citas para platicar acerca de las dudas que le surgían para poder atender mejor a su hijo. Adoptó una actitud adecuada ante la situación del niño, lo comprendió y lo apoyó junto con sus demás hijos para que lograra superar sus necesidades, lo motivó, trató de cambiar ciertas conductas disruptivas y entendió que tenía que corregirlo cuando fuera necesario, ya que por ser el menor, era más permisivo con él. La comunicación familiar de todos los integrantes mejoró y ello ayudó a que obtuvieran mejores relaciones.

La familia sufrió algunos cambios favorables en cuanto a sus actitudes hacia las necesidades que presentaba el niño. Se obtuvieron buenos resultados, ya que tenía mucha disposición para trabajar y apoyar al niño.

Al término de la aplicación del programa, la maestra refirió que el niño entablaba mejores relaciones sociales con sus compañeros y cumplía diariamente con la tarea, además manifestó que había notado que la familia del niño había cambiado. Más adelante se investigó que el niño logró pasar al siguiente ciclo escolar, es decir, a tercer grado de primaria.

b) Eric.

En cuanto a su motivación por el estudio no se notó mucha mejoría. No siempre estaba dispuesto para trabajar, porque a veces no se notaba contento. Su arreglo personal tampoco tuvo cambios —era descuidado— y no demostraba seguridad en sí mismo.

No se interesó por realizar sus tareas escolares, no aumentó mucho su motivación por el aprendizaje, las relaciones sociales que mantenía con sus compañeros tampoco mejoraron del todo.

Su familia se manifestó de la siguiente manera:

Su mamá argumentaba que tenía problemas constantemente con su esposo y con sus hijos —en especial con uno—.

Fue la única que acudió a las entrevistas, demostró no tener buenas expectativas hacia su hijo. Señalaba constantemente que tenía problemas con su esposo y con sus hijos. De tal suerte que su hijo sufría conflictos familiares generándole problemas escolares. Lo anterior se tradujo en que el niño regularmente mostraba poco interés por las actividades del programa y se distraía de tal manera que empezaba a influenciar a su compañero para no trabajar.

Aunque con ella se siguió el mismo trabajo que con el papá del otro niño, conforme pasaba el tiempo y la señora no respondía como se esperaba se tomó la decisión de recomendarle un apoyo psicológico especializado, a lo cual contestó que iba a hablar con su esposo al respecto.

Al término de la aplicación del programa, la maestra señaló que el niño no mostraba cambio alguno, que seguía reaccionando de manera agresiva con sus compañeros y que no cumplía con la tarea, aunque su mamá refirió un comportamiento contrario en su casa con los miembros de su familia. Más adelante se investigó que el niño logró pasar al siguiente ciclo escolar, es decir, tercer grado de primaria pero con problemas para relacionarse con sus compañeros y agresividad hacia sus ellos.

Para la aplicación del Programa de Intervención se ocuparon diversas estrategias metodológicas siguiendo a (Cuetos [1990] y Ríos [1992] en Funes 1995). Se hizo hincapié en la lectura logográfica de palabras de uso común (ruta visual) y en las reglas de conversión grafema fonema (ruta fonológica) considerando sus dificultades en lectura y escritura.

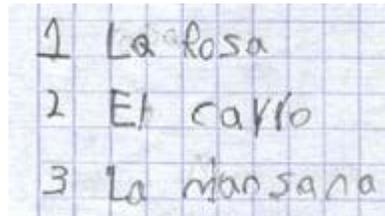
Para el logro de dicho objetivo, Funes (1995) propone actividades como: segmentación de palabras en sílabas y fonemas, escuchar narraciones y cuentos, discriminación fonética, juegos de lenguaje oral, desarrollo léxico auditivo o vocabulario oral, desarrollo léxico visual, potenciación de memoria auditiva, articulación de sonidos del habla, ejercicios para el desarrollo morfosintáctico, animación hacia la lectura, reconocimiento global de palabras de uso común, discriminación perceptiva–visual con materiales verbales y no verbales y conceptos básicos.

Trabajando con las actividades anteriores en un contexto extraescolar, antes de que los niños entraran diariamente a clases, trabajaban con las sesiones del programa. A continuación se ejemplifican algunas:

Eric

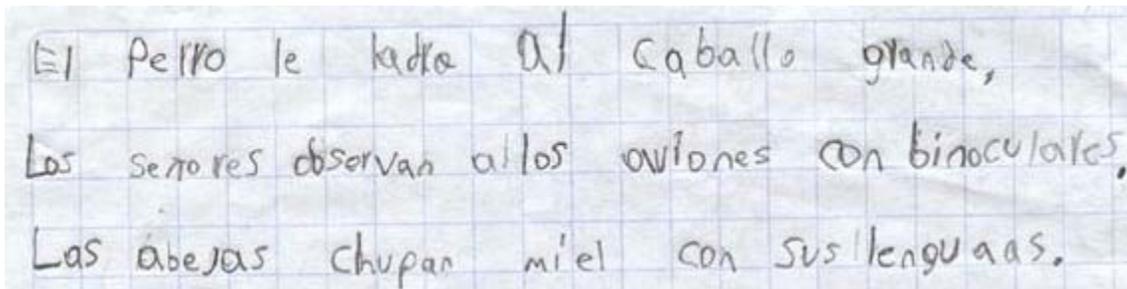
- ❖ Logró avances en la recuperación de palabras.

Dictado: Al dictarle palabras las reconoció y las convirtió de fonemas a grafemas.



- ❖ Avanzó en la formación de estructuras sintácticas y mejoró en la formación de oraciones.

Dictado de frases: se aplicó para evaluar la capacidad que tiene de seguir una serie de normas ortográficas, por ejemplo dar la separación adecuada a las palabras, utilizar signos de puntuación y usar adecuadamente las mayúsculas. Logró realizar bien la tarea.

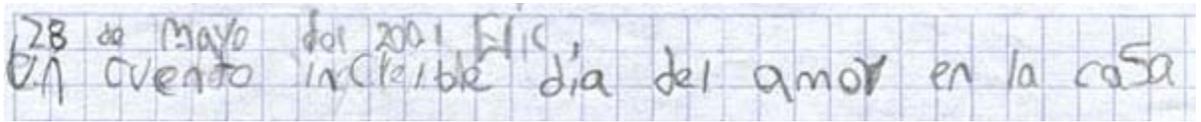


- ❖ Logró mejorar su comprensión lectora

Composición de historias según viñetas: se comprobó que la capacidad de planificación escrita que tiene —al proporcionarle una ayuda externa como son las viñetas— es buena ya que logró dar y escribir un título a partir de lo que comprendió.

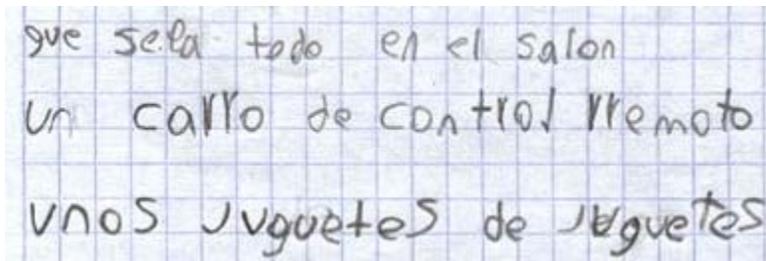
Escritura de un cuento: esta tarea es la más difícil, ya que intervienen todos los procesos de escritura, desde los más complejos de planificación hasta los

puramente motores. Se comprobó que el grado de planificación y elaboración de su escrito y su adecuación a la estructura gramatical fue buena ya que pudo escribirlo.



28 de Mayo del 2001 Eric,
un cuento increíble día del amor en la casa

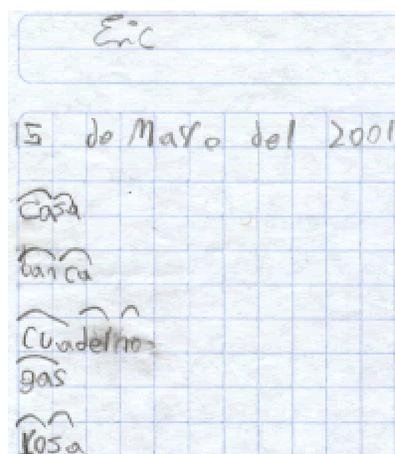
- ❖ Dictado de palabras que siguen reglas ortográficas: para corroborar el conocimiento que tiene de las reglas ortográficas. El niño logró escribirlas a pesar de que cometió algunos errores.



que se la todo en el salon
un carro de control remoto
unos juguetes de juguetes

- ❖ Pudo segmentar palabras

Dictado de sílabas: se le dictaron series de sílabas y se le dieron palabras escritas en hojas de papel para que las segmentara. No obtuvo errores silábicos.



Eric

15 de Mayo del 2001

Casa

lanca

Cuadernos

gas

Rosa

Al término de la aplicación del programa, Eric no mostró suficiente motivación y seguridad para realizar, fuera y dentro de clase, el trabajo escolar. Lo anterior propició que no se dieran cambios favorables en su comportamiento y en su adaptación social, además sus expectativas en cuanto a su adaptación al entorno escolar y a sus habilidades de autonomía no fueron muy altas.

Su familia no lo motivó y no le brindó el suficiente apoyo que le permitiera mejorar su integración al grupo, por lo que tampoco mejoró sus interacciones sociales con sus compañeros. Tal vez se vería más beneficiado si sus padres hicieran un intento por tratar de resolver sus problemas familiares.

Se puede afirmar que el niño no obtuvo cambios que le ayudarían a mejorar en su conducta, ya que no logró establecer pautas de comportamiento y relaciones sociales más participativas ni mejorar la comunicación con sus compañeros, de acuerdo a la información que proporcionó de maestra.

De igual manera, al no obtener cambios en su comportamiento no obtuvo grandes beneficios en la realización de sus trabajos. Esto se puede deber a que vive constantemente los problemas de sus padres y de su familia, por tal motivo el niño se muestra distraído, además de que siente que su percepción ante los demás no mejora, lo que le genera problemas escolares y menor éxito académico. Lo anterior se traduce en una actitud negativa hacia la actividad escolar y el aprendizaje.

A pesar de que no obtuvo grandes cambios en la escuela, si se apreció una mejora —a corto plazo— un avance en las áreas de lectura y escritura, lo cual lo corroboran los resultados del post-test.

Por otra parte, sus relaciones familiares no se modificaron. Aún más, aunque se orientó a la familia sobre la importancia de brindar atención al niño, no se logró un cambio favorable y no se puso el interés necesario por tratar de superar la disfuncionalidad familiar. En la última entrevista que se tuvo con la mamá manifestó su interés al igual que su esposo por hablar y tratar de llegar a un acuerdo, a fin de solucionar los problemas de su hijo y señaló que ya había notado algunos cambios favorables en el niño.

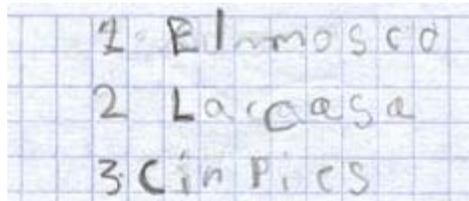
A pesar de que el niño estaba integrado a la escuela regular y de de que se le aplicó el programa no mejoró como se esperaba, ya que el apoyo recibido por parte de su familia no fue el adecuado, por lo que no tampoco se noto gran diferencia en sus relaciones sociales con sus compañeros ni en su integración al grupo clase.

Ángel

- ❖ Logró avances en la recuperación de palabras

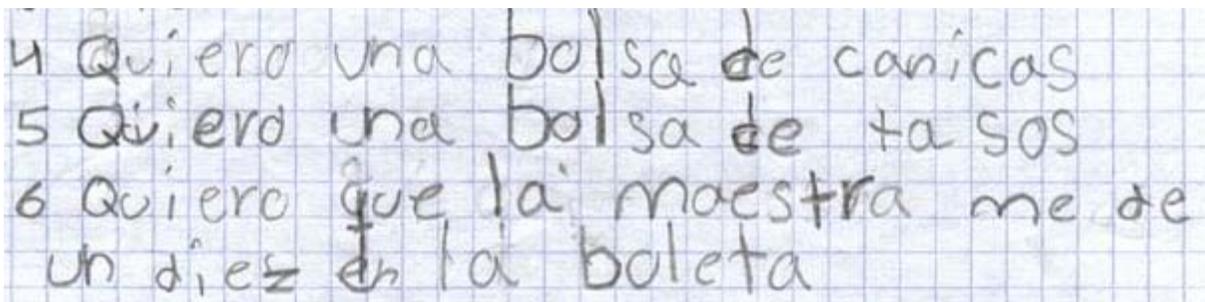
Al realizar las diferentes tareas obtuvo los siguientes logros:

Dictado: Al dictarle las palabras las reconoció y las convirtió de fonemas a grafemas.



- ❖ Avanzó en la formación de estructuras sintácticas, logró dar la separación adecuada a las palabras y mejoro en la formación de oraciones.

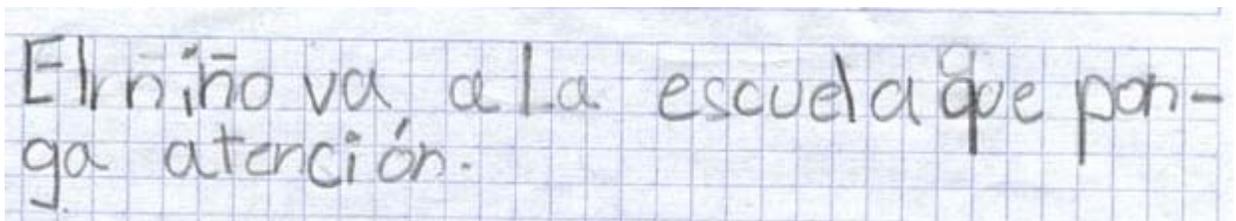
Dictado de frases: se aplicó para evaluar la capacidad que tiene de seguir una serie de normas ortográficas, por ejemplo dar la separación adecuada a las palabras, y usar adecuadamente las mayúsculas. Logró realizar bien la tarea.



❖ Logró mejorar su comprensión lectora

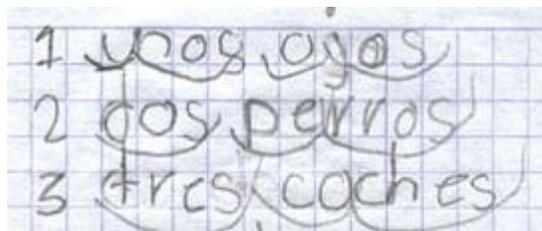
Composición de historias según viñetas: se comprobó que la capacidad de planificación escrita que tiene —al proporcionarle una ayuda externa como son las viñetas— es buena ya que logró dar y escribir un título a partir de lo que comprendió.

Escritura de un cuento: esta tarea es la más difícil, ya que intervienen todos los procesos de escritura, desde los más complejos de planificación hasta los puramente motores. Se comprobó que el grado de planificación y elaboración de su escrito y su adecuación a la estructura gramatical fue buena ya que pudo escribirlo.



❖ Pudo segmentar palabras

Dictado de sílabas: se le dictaron series de sílabas y se le dieron palabras escritas en hojas de papel para que las segmentara con lo que no obtuvo errores silábicos.



Se puede afirmar que el niño tuvo grandes cambios en su conducta, ya que pudo establecer pautas de comportamiento y relaciones sociales más participativas. Lo anterior fue informado por la maestra y por el padre del niño.

Los cambios en su comportamiento también beneficiaron las áreas de lectura y escritura, al realizar sus trabajos, y logró mejorar la comunicación con sus compañeros, con la maestra y con su familia.

Logró mejorar —a corto plazo— en las áreas de lectura y escritura, lo cual lo corroboran los resultados del post-test.

A pesar de que el niño estaba integrado a la escuela regular, con motivo de la aplicación del programa y del apoyo recibido por su familia, mejoró en sus relaciones sociales con sus compañeros y su integración al grupo clase.

La orientación que se brindó a la familia respecto del trato que debía dársele al niño fue bien recibida, por lo que las relaciones familiares cambiaron en beneficio del niño.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para la aplicación del programa siempre se llevó un registro de los alumnos, lo que facilitó la evaluación de cada actividad. También se registraron oportunamente los estados de ánimo y los problemas que se llegaron a presentar. El progreso de cada niño se anotó invariablemente en cada hoja de actividades. En cuanto terminaban su trabajo, los dos niños eran informados de sus errores y de los avances logrados. En los criterios de evaluación se contemplaron las necesidades que presentaban en ese momento los niños como cansancio o distracción, teniendo en cuenta las adecuaciones realizadas en los objetivos operativos.

El plan de trabajo que se siguió para la intervención psicopedagógica fue algunas veces de manera personalizada e individual y otras en equipo. En términos generales, a partir del proceso de evaluación se conocieron las necesidades académicas en lectura y escritura y se obtuvo la evaluación del funcionamiento de cada niño dentro de su entorno social, familiar y escolar. De acuerdo con los resultados, se les brindó apoyo psicopedagógico a los niños y asesoría a los padres en función de la consejería. En ningún caso el programa sustituyó a la educación académica.

Con este trabajo los niños acudieron a recibir —a través de una nuevas experiencias de aprendizaje para ellos— la estimulación necesaria para tratar superar los problemas que presentaban, hasta el punto de ser capaces de aprender a manejar la información propia de las habilidades pedagógicas básicas. Sin embargo, la mayor prueba de los beneficios fue la mejora que presentaron los niños en los contextos familiar y escolar. Lo anterior fue más notorio en Ángel que en Eric.

Fue importante establecer constante comunicación con los padres de familia por medio de la orientación que se les brindaba a través de las lecturas que se les proporcionaban cada tres o cuatro días acerca de cómo entender y atender las necesidades de sus hijos para ayudarlos a superarlas, ya que con los pequeños cambios que se dieron en ellos los niños se sintieron valorados, queridos y aceptados lo que les ayudo para que pudieran ser capaces de responder oportuna y eficazmente a las solicitudes de la escuela y estarían en mayor disposición para responder las demandas del entorno escolar.

En el caso de Eric —que se desenvuelve en un ambiente familiar disfuncional—, sus problemas se agudizaron en todos los niveles. En su caso sería benéfica la intervención especializada como la psicoterapia dirigida a sus padres, de la cual se le hizo la recomendación a su mamá.

A través de la intervención psicopedagógica que se brindó, los niños superaron algunas de sus limitaciones en el medio escolar y en el aprendizaje, y hasta cierto punto que adquirieran confianza en ellos mismos. En las familias de ambos se dieron algunos cambios de conducta que les generaban problemas, como por ejemplo en el trato y en las relaciones que se establecían entre todos los miembros.

De igual manera la utilización del Modelo por Programas permitió entre otras cosas la intervención tomando en cuenta el contexto escolar, familiar y social además de las necesidades emocionales que los niños presentaban, contextualizando de esta manera la situación y posibilitando con esto el trabajo por equipo. Para su puesta en marcha se requirió de la colaboración de la maestra y de la directora del plantel.

Por medio de las actividades del programa, se trató de evaluar los procesos básicos que intervienen en la escritura, tanto los de planificación y construcción de las estructuras sintácticas hasta los de recuperación de palabras y los puramente motores, así como su lectura y por ende su comprensión.

Al analizar los resultados de las distintas tareas que se aplicaron a los dos niños se pudo observar que tal como se esperaba, la puntuación mejoró en la aplicación del post-test. Sin embargo, la puntuación era diferente en las distintas actividades. Así, en las más básicas como las de dictado de letras y dictado de sílabas el cambio fue pequeño porque se produjo un resultado alto, ya que dichos contenidos se realizan desde el primer nivel escolar. A diferencia de ello, en el dictado de palabras el éxito fue menor, ya que el uso de las reglas ortográficas —por ejemplo en el dictado de palabras arbitrarias y frases— indica el nivel de su léxico ortográfico, lo que supone un proceso más lento que se produce a lo largo de toda la escolaridad.

A partir de los resultados obtenidos, se infiere que en el caso de Ángel aprendió a reconocer sus capacidades y sus necesidades, a sentirse orgulloso de ellas ya que su demostró interés por trabajar al sentir que las personas que lo rodeaban ponían interés

en él y en su desempeño académico. Por ello, mejoró su adaptación a los requerimientos de la escuela y al grupo escolar, aprendió a desarrollar el sentido del orden y disciplina para poder cumplir con los trabajos y las actividades escolares, además de que logró establecer interacciones sociales más estables lo que le ayudó a mejorar su trabajo escolar y una mejor integración.

En el caso de Eric todo lo anterior no se dió del todo por la falta de atención hacia él por parte de sus padres, aunque mejoró en lectura y escritura no sucedió lo mismo en sus relaciones tanto familiares como sociales dentro de la escuela.

La copomparación de los resultados que se hizo con los dos niños contribuyó a conocer las necesidades educativas que presentan durante su escolarización. Aunque estas son similares en los dos y la ayuda que se les proporcionó fue la misma para lograr su mejor integración al grupo escolar por medio de la aplicación y desarrollo del programa además de la orientación que se brindó a los padres, no se obtuvieron resultados tan exitosos en uno de ellos.

Se comprobó que el niño que recibió más apoyo por parte de su familia logró superar sus necesidades mejor que el que no lo obtuvo, con lo que se reafirma que el contexto familiar es muy importante para el mejor desarrollo de los niños tanto psicológico como educativo.

Con esto se demuestra que los niños con el apoyo necesario, con motivación, paciencia, respeto y con la atención que ellos necesitan pueden aprender igual que cualquiera de sus compañeros *normales*.

A pesar de que se lograron buenos resultados, éstos se hubieran incrementado si la maestra hubiera cambiado su actitud hacia los niños y si se preparara más en cuanto a la atención que debe brindar a las necesidades que presentan sus alumnos para ayudarlos a que adquieran una mejor integración social y académica a la escuela y al grupo clase.

Generalmente demostraba indiferencia y poco interés en el programa, ya que se le pidió su apoyo para que facilitara la salida de los niños del salón de clases en horas de trabajo escolar lo que le provocaba molestia aunque finalmente lo permitía.

Ángel y Eric no son niños con ninguna deficiencia mental, únicamente presentan necesidades educativas especiales que surgen de sus características personales así como de los entornos familiar y social a los que pertenecen, derivados tal vez de

problemas emocionales y de las interacciones que tienen lugar en el contexto escolar, trayéndoles como consecuencia dificultades para adquirir el aprendizaje generándoles retraso escolar y problemas de adaptación. Esto se agrava en la escuela por el rechazo de algunos de sus compañeros y de la atención que se les brinda por parte de la maestra que propicia que se les etiquete y margine dentro del salón de clases, con lo que se impide su integración. Con tales actitudes se perpetua su discriminación.

De ahí la necesidad de abordar las dificultades que experimentan los niños, desde una nueva perspectiva, es decir no centrarse en ellos solamente sino en sus interacciones con su entorno así como con su contexto educativo redefiniendo los problemas que presentan frente al aprendizaje escolar e implicando tanto a padres como a profesores en todo el proceso para que brinden la información necesaria de los niños y como corresponsables en la toma de decisiones, ya que pasan a ser responsables de ellos en cuanto a su desarrollo escolar y familiar, de esta manera podrán ayudar a proporcionar soluciones prácticas.

CONCLUSIONES.

Primero. El presente trabajo ayudó a conocer más acerca de la manera en que los niños pueden llegar a mejorar —por medio de la intervención por programas psicopedagógicos— las áreas donde están presentando problemas. En el caso de los dos niños con los que se trabajó se constató que lograron mejorar uno más que otro —a corto plazo— en lectura y escritura y en sus interacciones sociales en la escuela. Esto último, se tradujo en mejores relaciones con sus compañeros y en el cambio de algunas conductas que les provocaban problemas por la inestabilidad emocional que vivían.

Es importante hacer notar que al inicio del trabajo, los niños ya se encontraban integrados a la escuela regular por lo que se tomaron en cuenta sus necesidades para el diseño y la aplicación del programa para que logaran una mejor integración.

La intervención se llevó a cabo mediante la aplicación del programa que se concibió como una forma diferente de entender la educación en el contexto escolar. Se ocuparon ejercicios y juegos psicopedagógicos que ayudaron a los niños a que adaptaran sus conductas a las pautas comportamentales y cognitivas que se les exigen, así como a cambiar las respuestas que dan ante el sistema educativo donde se desarrollan.

Segundo. El programa fue sencillo y viable, lo que facilitó su aplicación. Por su funcionalidad podría insertarse perfectamente en el currículum ordinario, ya que algunas de sus actividades se apegan a los contenidos que se enseñan en segundo grado de primaria. Asimismo, precisó de poco tiempo, por lo que resultó ser atractivo y motivador para los niños.

En términos de aprendizaje se obtuvo mejor puntuación del pre-test al post-test. Además, los niños se mostraban motivados a realizar el trabajo que se les

indicaba con más facilidad que las tareas escolares —porque se hacía generalmente a través de juegos—.

Con la intervención psicopedagógica que se realizó con los dos niños a través de la aplicación y desarrollo del programa y con las orientaciones a sus padres por medio de las lecturas que se les proporcionaron acerca de la comunicación y de psicología social se lograron algunos cambios cognoscitivos en ambas partes.

Tercero. El Programa de Intervención se diseñó a partir de evaluar las necesidades de los niños y se encaminó a que lograrán superarlas. En él se introdujeron técnicas de enseñanza atractivas en su aplicación y desarrollo para que cada uno construyera sus conocimientos a partir de sus propias experiencias. Cuando era necesario se les reconocieron sus logros por medio del elogio lo que les causó efectos positivos en su trabajo tanto en el contexto escolar como en el familiar con lo que lograron cambiar conductas inadecuadas que les generaban problemas además de acceder al conocimiento más fácilmente modificando aspectos de su ambiente familiar.

Siempre se buscó un ajuste constante entre el desarrollo de una habilidad y la consiguiente intervención orientada a facilitar la consecución de los objetivos operativos de cada tarea por realizar. La oferta del programa incluyó una propuesta metodológica en los ámbitos didácticos a través de actuaciones concretas por medio de actividades y sesiones de trabajo con una organización y medios definidos dejando la improvisación a un lado pero permitiendo la flexibilidad.

A pesar de que Eric mejoró en las áreas de lectura y escritura, la maestra refirió que no logró integrarse plenamente al grupo. Sin embargo, su mamá refirió cambios favorables en el contexto familiar, a pesar de los múltiples problemas que tenía con su esposo.

Por otra parte, Ángel logró mejorar en las áreas de lectura y escritura, en sus relaciones sociales dentro del contexto escolar y con algunos de sus compañeros. Además demostró gusto y motivación por trabajar. En este caso se hizo evidente el apoyo que le brindaron su padre y sus hermanos.

Cuarto. Para llevar a cabo una mejor integración se deben tomar en cuenta las deficiencias tanto educativas como motivacionales de los niños que presentan alguna necesidad especial y debe suprimirse el etiquetamiento de los niños que presentan retraso escolar.

A través del Departamento de Psicopedagogía, las escuelas deben valorar oportunamente a niños con necesidades especiales o con problemas de aprendizaje. Es necesario que los resultados se informen ineditamente a los padres a quienes deberá orientarse sobre las necesidades educativas especiales que presentan sus hijos, a fin de que el trabajo de la escuela se vea reforzado en el ambiente familiar.

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la integración de los niños con necesidades especiales a las escuelas regulares es la actitud de los maestros hacia ellos, ya que en algunos por su falta de preparación en el tema denotan molestia por generarles doble trabajo. Para abatir tales conductas es necesario implementar programas de actualización. Así, el desconocimiento — que genera incertidumbre, molestia y doble esfuerzo— será reemplazado por el conocimiento —fuente de certeza, facilidad en el desarrollo de actividades y gusto y amor por el trabajo.

Quinto. Es de vital importancia tomar en cuenta la comunicación entre padres y profesores ya que son responsables del desarrollo emocional y escolar de los niños además de ser modelos relevantes en su aprendizaje. La familia es responsable de la educación de los hijos y de su influencia dominante en el desenvolvimiento y aprendizaje en sus primeros años de vida y pasa a ser responsabilidad de la escuela desde que el niño ingresa a ella, de esta manera la acción educativa familia-escuela no se sustituye sino que se complementa.

La formación de los padres es fundamental en los aspectos psicológicos y pedagógicos de sus hijos ya que por medio de la comunicación y confianza que establezcan con ellos los ayudara en su desarrollo madurativo.

De igual manera los profesores pueden llegar a influir decisivamente en las percepciones, sentimientos y actitudes que los niños van creando sobre de sí

mismos, se puede decir que sus actitudes y opiniones respecto a sus alumnos tienen una influencia decisiva en la formación de su autoconcepto así como en el proceso de enseñanza aprendizaje para facilitarles su integración al grupo escolar.

Sexto. El aprendizaje de la lectura es el resultado de una interacción social, y se deben determinar las características de las situaciones de aprendizaje, es decir, la relación que se establece entre el profesor y el alumno en el momento de la enseñanza, pero también es de gran importancia las conductas que los niños manifiestan en ese momento ya que son consecuencia de condicionamiento anteriores en esta situación planteadas de manera errónea y en esos momentos también.

Además se debe tomar en cuenta que en los años escolares la lecto-escritura es una adquisición fundamental para aprendizajes posteriores, de este modo las habilidades pasan a ser un medio de aprendizaje en lugar de ser un fin en sí mismas. Con esto se quiere decir que los problemas específicos en su adquisición obstaculizan el progreso escolar de los niños y tienen efectos a largo plazo, no sólo en el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas, sino en las sociales afectivas y motivacionales.

Muchos niños presentan grandes dificultades para leer y escribir, a pesar de que la lecto-escritura se enseña desde los primeros años escolares. Tales deficiencias se traducen en dificultad para comprender la información que se les transmite por medio del lenguaje. Por ello, es importante proporcionar a los alumnos experiencias y tareas agradables que faciliten la estructura fónica de las palabras para sensibilizarlos a la fonología ya que de esta manera se les ayudara a identificar los sonidos rompiendo palabras en sílabas con lo cual obtendran conciencia de donde se articulan, con lo que se les facilitara el aprendizaje de la lectura y por ende de la escritura ya que aunque son procesos de adquisición independientes las dificultades lectoras se presentan generalmente asociadas a las dificultades de escritura o viceversa.

Séptimo. La SEP —dentro del ámbito de las atribuciones y facultades legales— proporciona a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales todas las herramientas necesarias para su integración a las escuelas regulares. A

través de las USAER se trabaja por medio de apoyos como por ejemplo actualizaciones y programas adicionales dirigidos a todas las personas involucradas en el proceso de la integración—maestros, padres y alumnos— Para la elaboración de los programas se debe tomar en cuenta las necesidades educativas que están afectando a los niños para ayudarles a que las corrijan, contribuyendo a que mejoren todos los alumnos y en especial aquellos que presentan alguna necesidad especial.

El cambio en el enfoque de la integración de los niños con nee consiste en hacer de la integración un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión. Pasanso a ser esta un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la educación Básica. De esta forma a los alumnos que por alguna de sus características tanto físicas como psíquicas puedan presentar dificultades de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular, deben ser tratados como niños en dificultades con requerimientos especiales diferentes a los de sus demás compañeros en cualquier momento de su vida.

Por lo que todas las personas involucradas en el proceso de integración — personal de la SEP, de la escuela y la familia— deben mantener buena comunicación entre sí a fin de alcanzar los objetivos propuestos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, M.L. (1991). El Informe Warnock. **Cuadernos de pedagogía**. 197. 62-64.

Alcántara J. A. (1993). **Como educar la autoestima**. Madrid: Ceac.

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. **Infancia y Aprendizaje** 29, 79-94.

Álvarez, R. (1983). El modelo de intervención por programas. Adaptaciones una revisión. **Revista de Investigación Educativa**. 16 (2). 79-123.

Anastasi, A. (1978). **Test Psicológicos**. Madrid: Aguilar.

Andolfi, M. (1988) **Terapia familiar**. Buenos Aires: Paidós.

Anguera, M. (1990). Programas de intervención, hasta que punto es factible la integración. **Revista de Investigación Educativa** 8 (16), 77-94.

Angúlo, F. (1994). **A que llamamos evaluación**. Archidona: Aljibe.

Ausubel, D. (1980). **Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo**. México:Trillas.

Ashman, F. (1992). **Estrategias cognitivas en la educación especial**. México: Santillana.

AAVV Antología Básica. **Introducción educativa. (1996). Guía del estudiante**. Fondo para modernizar la educación superior. México: UPN

Bassedas, E. (1997). **Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico**. Barcelona : Paidós.

Bautista, J. R . (1993). **Necesidades educativas especiales**. Málaga : Aljibe. p.p. 113-137 139-159.

Belén, A. (1996). Evaluación de los aspectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. **Infancia y Aprendizaje**. 76, 83-96.

Bertalanffy, V. L. (1986). **Perspectivas en la teoría general de los sistemas**. Madrid : Alianza.

Blanche, C. (2000). Dificultades sintácticas y lectura. **Infancia Aprendizaje**, 89. 39-50

Borders & Drury, (1992). Comprehensive School Counseling Programs : A Review for policy makers and Practitioners, **Journal of counseling & Development** 70, 487-498.

Bosetti, E. (1988). **Tú hijo y el psicólogo escolar**. Madrid: Narcea.

Bronfenbrenner, U. (1987): **The ecology of Human development**. Massachusetts: Harvard University Pres.

Brown, A. y Palinscar A. (1989). Guided cooperative learning individual knowledge acquisition. In: L.B. Resnick (Ed) **Knowing, Learning and Instruction. Essays in honor of Robert Glaser**. New Jersey, NJ: Earlbaum, pp. 393-451

Bush, W.J. y Taylor, M. (1981). **Como desarrollar las aptitudes psicolingüísticas. Ejercicios prácticos**. Madrid : Fontanela.

Capacce, N. y Lego, N. (1978). **Integración del discapacitado**. Buenos Aires: Humanitas.

Cerda, M.C. (1990). **Niños con necesidades educativas especiales. Bases conceptuales, diagnósticas y de tratamiento**. Madrid: Ediciones Libro Universitario. p. p. 3- 34

Caseres, D.M. (1997). Alternativas para alumnos con necesidades de apoyo escolar transitorias. **Novedades Educativas**. No.108, p.14

Coll, C. et al (1983). **Psicología genética y aprendizajes escolares**. Madrid: **Siglo XXI**.

Cuetos, F.(1990). **Psicología de la lectura**. Madrid: Escuela Española.

Chapela, L. (1999). **Familia**. México: CONAPO.

Dávila Z. et al (1998). Dirección de Educación Especial. Unidades de servicio de apoyo a la educación regular. **Dirección de Educación Especial**. México: SEP

Defior, S. Y Ortuzar, R. (1993). **La lectura la evaluación e intervención educativa**. En **Necesidades educativas especiales** (comp.), pp. 139- 158 Ed. Aljibe.

D.E.E/ SEP (1991) **Cuadernos de integración educativa** N°. 4. México: D.E.E./SEP

D.E.E/ SEP (1992 a) **Cuadernos de integración educativa.** N°. 3 D.E.E./ SEP

D.E.E/ SEP (1994 a) **Cuadernos de integración educativa.** N°. 1 México: D.E.E./ SEP

D.E.E/ SEP (1994 b) **Cuadernos de integración educativa.** N°. 2 México: D.E.E./ SEP

D.E.E/ SEP (1994 c) **Cuadernos de integración educativa.** N°. 1 México: D.E.E./ SEP

D.E.E/ SEP (1995 f) **Cuadernos de integración educativa.** N°. 3 México: D.E.E./ SEP

DGEE- SEP (1977). **Justificación de la existencia de la DGEE.** México: SEP

DGEE-SEP (1985). **La educación especial en México.** México: SEP
Especial.

Dirección general de educación especial. **Bases para una política de Educación**
SEP México: FONAPAS.

Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos en el D.F.
Coordinación Sectorial de la Educación Primaria. Subdirección Técnica. Proyecto
de nivelación de alumnos de primero y segundo grado. Instrumento de evaluación
diagnóstica para integrar grupos de nivelación. Subsecretaria de Servicios
Educativos en el D.F.

Dockrell, J. Y Mc Shane, J. (1997). **Dificultades de aprendizaje en la infancia.**
Un enfoque cognitivo. Barcelona: Paidós.

Dominguez, A. (1994). Importancia de las habilidades del análisis fonológico en el
aprendizaje de la lectura y escritura. **Estudios de Psicología.** 51, 59-70

Dubois, M.E. (1990). **El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica.**
Argentina: Didáctica.

Echeía, G.(1989). **Introducción en las NEE.** Madrid:Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial. p.p. 5-25.

Edwards, R.V. (1991), **El concepto de la calidad de la educación.** Santiago de
Chile, UNESCO- OREALC.

Fernández, S.(1993). **Orientación profesional y curriculum de secundaria**. La Málaga: Aljibe

Funes, M. (1995). Prevención y A. C. I. S' en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico cognitivo. **Comunicación lenguaje y educación**. 28. 49-62

García, H. (1994) **Platiquemos en familia**. México: DIF, CONAPO.

García, L.R. et. al.(1987). **Educación compensatoria**. Madrid: Santillana.

García, S. (1990). La filosofía de la normalización como base de la integración escolar. **Revista de ciencias de la educación**, 143. 283-293

Gargallo, B. Y Santiago, I. (1996). La intervención pedagógica en el ámbito de la reflexividad. Un programa educativo para 2° de primaria. **Bordon** 48 (2)

Garrido, L.J.(1993). **Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial**. Madrid: CEPE

Gomez, R. (1996). Hacia una educación básica en México para la diversidad hacia finales del siglo XX y principios del XXI. (Informe de investigación preliminar.) En: Antología básica. **Integración educativa**. Integración Educativa Ponencia del 1er Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México : UPN (En Prensa)

Guajardo, E. (1996). Hacia una educación básica en México para la diversidad, a finales del Siglo XX y principios del XXI. (Informe de investigación preliminar) En: Antología básica. **Integración educativa**. (1996) Ponencia del 1er Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México:UPN (En Prensa)

Guajardo, R.E. (1998) **Integración educativa y escolar. Lo obligatorio y lo opcional**. Ponencia del: 1er. Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México, D.F. (En Prensa).

Hegarty, S. (1992). **Aprender juntos de la integración**. Madrid: Morata.

Hernández, F. J. (1994). Orientación por programas un caso práctico. **Revista de Investigación educativa** N°. 23 p.p. 570- 575.

Hernández, F. y Sancho, J.M. (1993). **Para enseñar no basta con saber la asignatura**. Barcelona: Paidós.

Hernández, J. Ma. (1997). **Una estrategia innovadora en la atención a las necesidades educativas en educación básica, avances, dificultades y tareas pendientes**. En: IV Simposium de Psicología Educativa de la UPN. (Inédito)

Hernández, P. García, L.A. (1991) **Psicología y enseñanza de estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales**. Madrid: Pirámide.

Hernández, S.R. et. al. (1994). **Metodología de la investigación**. México: Mc. Graw-Hill.

Huerta, C.H. (1998). **La integración educativa y los docentes**. Ponencia del Ier Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México. D.F. (En Prensa)

Ilián, R. Et al (1992). Formar para integrar o integrar para formar. **Anales de Pedagogía**. 10, 169- 184.

Jiménez , J. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. **Infancia y Aprendizaje** 76, 109- 121.

Jiménez, J, y Artilles, C. (1991). **Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de le lecto- escritura**. Madrid: Síntesis.

Jiménez, P. (1997). **Modelo de acción pedagógica**. Granada: Aljibe.

Jiménez, R. Et al (1997). **Acción psicopedagógica entre el deseo y la realidad**. Granada: Aljibe.

Jo. Busch, W. Et al (1981). **Como desarrollar las aptitudes psicolingüísticas. Ejercicios prácticos**. España: Fontanela.

Klinger,C. Y Vadillo, C. (1999). **Psicología cognitiva**. México: Mc Graw Hill.

Koppitz, E. (1982). **El dibujo de la figura humana en los niños. Evaluación psicopedagógica**. Buenos Aires: Guadalupe.

Latapí, P. (1996) **Educación para la tolerancia equívocos, requisitos y posibilidades**. México p.p. 17- 22

López, F. (1996). **Desarrollo personal- social en el ámbito familiar en VVAA. Educación en valores**. Cáceres: AIDEX.

López, M.M. (1993) De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar otro modo de entender la cultura. En: M. López M. Y Guerrero, F. **Lecturas sobre integración escolar y social**. Barcelona: Paidós p.p. 33-80

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. **Desarrollo psicológico y educación**. 3 Madrid: Alianza. Pp. 15-34, 87-99

Martínez, A. y Calvo, R. (1996). **Técnicas para evaluar la competencia curricular**. España: Escuela Española.

Medina, G. C. (1997). Análisis crítico del Proceso de integración escolar de los alumnos con NEE en la VIII región. **Paidea** 22 p.p. 9-32.

Ministerio de Educación y Cultura. (1996). **La evaluación psicopedagógica: Modelo de orientaciones, instrumentos**. Madrid : MEC

Minuchin, S. (1995). **Familias y terapia familiar**. Barcelona: Gedisa.

Moreno, C. y Solé, I. (1996). **El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional y constructivista**. Barcelona: Alianza.

Morais, J., Alegria, J. (1984). **Segmentation abilities of dyslexics and normal readers**. Perceptual and motor skills. 58, 221- 222.

Núñez, J. C. y González, J. A. (1994). **Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivas, motivacionales atribucionales, uso estrategias y autoconcepto**. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Ostrosky, F. (2000). **¡TOC TOC! ¿Hay alguien ahí?**. México: Infored.

Patterson, G.R. y Gilliom, M.E. (1971). **Aprenda a convivir con los niños**. (Alvarez, B.M. y Barrientos G. A. Trad.) México: Research Press Company ((trabajo original publicado en 1968). p.p. 1-22.

Pick, S. Givaudan, M. y Martínez, A. (1997) **Aprendiendo a ser Papá y Mamá**. México: Ideame. p.p. 37-45, 16-19.

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1996). Motivational and self- regulated learning components of classroom performance, **Journal of Educational Psychology**. 82, 33-40

Plan de modernización educativa 1989-1994. (1989) Poder Ejecutivo Federal, México.

Programa de desarrollo educativo 1995-2000. (1995) Poder Ejecutivo Federal, México.

Puigdelivoll, I. (1986) **Evaluación de necesidades educativas.** En: Enciclopedia temática de educación especial 1 España: Santiago Molina. Pp. 47-61

Puigdelivoll, I. (1998). **La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva de la diversidad.** Barcelona: GRAÓ.

Puigdelivoll, I. (1999). **Programación del aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad.** Barcelona:Graó.

Repetto, E. (1994). **Orientación educativa e intervención psicopedagógica.** Madrid: UNED.

Repetto, E. (1995). La orientación como intervención pedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos. **Revista de Investigación Educativa** 26, 233- 252.

Rodríguez, E. (1993). **Teoría y práctica de la orientación educativa.** Barcelona: PPU.

Rodríguez, M, (1993). **Programas de orientación para la transición escuela-trabajo.** las Jornadas Valecianas de la AEOEP. Valencia: AEOEP.

Rogers, C. (1987). **Psicología social de la enseñanza.** Madrid: Visor- MEC.

Saad, D. (1997). **Algunas concepciones y tareas Requeridas para desarrollar adecuaciones curriculares en la integración escolar.** Ponencia IV Simposium de adecuaciones curriculares en la integración escolar. Psicología educativa y educación básica. UPN, México (inédito).

Salvia, J. (1997) **Evaluación en la educación especial.** México:Manual Moderno.

SEP- SNTE. **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.** México 1992.

Schiller, P. Rossano, J. (1995). **500 actividades para el currículo de educación infantil.** España: Narcea.

Solé, I. (1996), **Estrategias de lectura.** Barcelona: Graó.

Soriano, M. Et al (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción de comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. **Infancia y Aprendizaje**. 74. 57-65

Toledo, G. M. (1981). **La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales**. Madrid: Santillana.

UNESCO (1990). **Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje**. Tailandia, UNESCO.

Valle, A. et al (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes de alto y bajo rendimiento escolar. **Revista española de pedagogía**. 24, 523- 546

Vazquez, M. (1995). Participación activa de los padres/ madres en la escuela (experiencia). **Bordon** 47 (4) 427- 444

Viero, R. Et al (1997). **Procesos de adquisición de la lectoescritura**. Madrid: Visor.

Vila, I. (1998). **Familia escuela y comunidad**. Cuadernos de educación N°. 26 Madrid : Horsori.

Wechsler, D. (1982). **WISC- RM Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar** México: Manual Moderno.

Wornock (1989). **Una política común de educación. Bases para la reforma global**. España: Paidós pp.12-30.

ANEXOS

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>Los alumnos ejercitarán las habilidades necesarias que les permitan desempeñar correctamente los ejercicios de fonología, segmentación, reconocimiento, análisis y síntesis de fonemas, incremento de lectura de palabras y vocabulario, todo esto con el fin de tratar de ayudarles a que adquieran una mejor comprensión. Esto se llevará a cabo por medio de actividades que se aplicarán a partir de juegos diseñados para cada una de las actividades con lo que lograrán superar sus necesidades.</p>	<p>Los alumnos mejorarán su desempeño en actividades de escritura, reconociendo el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas, dar la separación adecuada de las palabras, además de que lograrán una mejor comprensión de sus lecturas.</p>
	<p>Los alumnos mejorarán su desempeño en las actividades de lectura desarrollando habilidades metalingüísticas.</p>
	<p>Los alumnos se motivarán ante sus trabajos escolares y en su desempeño escolar.</p>

**CUADRO DE PUNTUACIONES PARCIALES POR CATEGORÍAS Y
SUBCATEGORÍAS DE LA PRUEBA ACADÉMICA.**

	Reactivos	Puntos
LECTURA		
Lectura y Comprensión Lectura	1	2
Unión de Silabas	5	5
Completar Oraciones	3	3
ESCRITURA		
Escritura de nombre propio	1	1
Escritura de palabras	5	5
Escritura de oraciones	1	1
Cambiar orden de oraciones	2	4
SINÓNIMOS	2	4
REDACCIÓN DE TEXTOS	1	2
TOTAL	21	27

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños identifiquen y lean los nombres de cada uno de los dibujos que se les presentarán escritos en cartulina, para que puedan relacionarlos con los dibujos de las frutas y verduras que se les presentaran.</p>		<p>Sesión: 1</p> <p>Actividad: 1</p> <p>Aplicada a: Ángel y Eric</p> <p>Hora de inicio:</p> <p>Hora de término:</p> <p>Instructora: Marcela</p> <p>Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Identificación y lectura de frutas y verduras</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Decirles:</p> <p>“Les voy a mostrar unos dibujos de frutas y verduras para que los relaciones con los letreros.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Letreros con los nombres de frutas y verduras escritos en cartulina. • Dibujos de las siguientes frutas y verduras: <ul style="list-style-type: none"> - Plátano - Naranja - Sandía - Piña - Manzana - Zanahoria - Chícharo - Ejote - Calabaza - Papa 	<p>Al final de la sesión se les mostraran diez dibujos para que los identifiquen y los escriban en su cuaderno.</p>

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños logren identificar las letras del abecedario por medio de la segmentación de palabras para que adquieran habilidades fonológicas.</p>		<p>Sesión: 1</p> <p>Actividad: 2</p> <p>Aplicada a: Ángel y Eric</p> <p>Hora de inicio:</p> <p>Hora de término:</p> <p>Instructora: Marcela</p> <p>Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
Identificación de sílabas	<p>Instrucciones:</p> <p>Mostrarles diez palabras escritas en cartulina y decirles:</p> <p>“Les voy a mostrar una palabra para que nombren las sílabas donde se encuentran las letras que les mencionare”.</p>	Diez palabras escritas en cartulina.	Al final de la actividad pedirles que digan cinco palabras que se les ocurran para que las segmenten.

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños aprendan a identificar palabras a partir de fonemas, para que adquieran la habilidad de segmentación.</p>	<p>Sesión: 2 Actividad: 3 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>
---	--

Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Identificación de Fonemas</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Mostrarles cinco oraciones escritas en cartulina una a una y decirles: “Les voy a mostrar una oración para que la lean y la dividan en sílabas”</p>	<p>Lista de cinco oraciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El niño se subió a la barca. 2. El día amaneció muy caluroso y soleado. 3. El florero está sobre la mesa de jardín. 4. La tienda de juguetes está cerrada. 5. Los pollos y las gallinas están en el corral. 	<p>Al final de la actividad pedirles que escriban una palabra que cada uno elija de cada oración que se les mostró con anterioridad para que la segmenten.</p>

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños puedan relacionar dos bloques de cinco letras del abecedario, cada uno de acuerdo a los sonidos que se les van a presentar.</p>	<p>Sesión: 2 Actividad: 4 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>
---	--

Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Reconocimiento de las letras del abecedario.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Decirles:</p> <p>” Les voy a presentar unos objetos que producen sonidos para que los relacionen con las letras del abecedario que verán a continuación escritas en cartulina.”</p>	<p>Diez letras del abecedario escritas en cartulina.</p> <p>1 cassette con sonidos grabados de diferentes objetos y animales que comiencen con las letras del abecedario.</p> <p>Para la evaluación diez letras escritas en cartulina y diez dibujos.</p>	<p>Al término de la actividad presentarles a los niños los objetos con los que trabajaron anteriormente y pedirles que digan la primera letra con la que comienza para que con ella formen una oración y comprobar si lograron interiorizar los fonemas.</p>

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños jueguen memorama para que por medio de adivinar los dibujos logren formar enunciados.</p>		<p>Sesión: 3</p> <p>Actividad: 5</p> <p>Aplicada a: Ángel y Eric</p> <p>Hora de inicio:</p> <p>Hora de término:</p> <p>Instructora: Marcela</p> <p>Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
Formación de Enunciados.	<p>Instrucciones:</p> <p>Decirles</p> <p>:</p> <p>“Aquí hay un memorama van a jugar con él pero por cada par que adivinen tendrán que hacer un enunciado lo más grande que puedan”.</p>	<p>Un memorama</p> <p>Para la evaluación:</p> <p>Lápiz, goma y hojas de papel</p>	<p>Al término de la actividad pedirles que formen cinco oraciones de algunos dibujos y que las escriban.</p>

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Animar a los niños para que formen frases completas a partir de su imaginación y las escriban.</p>		<p>Sesión: 3 Actividad: 6 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Lenguaje oral y escrito.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Mostrarles una bola de cristal y decirles:</p> <p>“Esta bola cumple deseos pero tienen que formar frases completas y escribirlas”</p>	<p>Bola de Cristal</p> <p>Hojas de cartulina, plumones de colores.</p>	<p>Al término de la actividad mostrarles cinco palabras una a una:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ojos -perros -coches -espadas -libros <p>Para que formen un enunciado con cada una.</p>

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que él niño logre recordar el pasaje que se le va a leer a partir de las preguntas que se le hagan.</p>		<p>Sesión: 4</p> <p>Actividad: 7</p> <p>Aplicada a: Ángel y Eric</p> <p>Hora de inicio:</p> <p>Hora de término:</p> <p>Instructora: Marcela</p> <p>Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Recuerdo de una historia</p>	<p>Leerles a los niños una historia de manera descriptiva</p> <p>Instrucciones:</p> <p>Decirles: "Te voy leer una historia y cuando termine me contestaras algunas preguntas por escrito acerca de esta."</p> <p>A continuación pedirle que contesten por escrito algunas preguntas que se les van a hacer acerca del pasaje leído.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Historia o pasaje 1. Cinco preguntas acerca de la historia. 2. Hojas rayadas, lápiz y goma. 	<p>Al término de la actividad pedirle que cuente la historia al revés.</p>

Objetivo Operativo: Que los niños logren formar una oración y la escriban de cada grupo de tres palabras que se les van a presentar por escrito (cinco grupos en total). Y que si aún cuando hayan hecho todos los esfuerzos posibles por emplear las tres palabras en una oración alguna no la conocen que las hagan con las que reconozcan.		Sesión: 4 Actividad: 8 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
Formación de oraciones	Instrucciones: Decirles: “Les voy a presentar grupos de tres palabras para que formen una oración con cada una.” .	Grupos de palabras escritas en cartulina. - Caballo, grande, perro - Avión, Observadores, binoculares - Abejas, lenguas, miel - Costa, huida, robo. - Charco, hierbas, ranas. Para la evaluación cinco palabras.	Al término de la actividad mostrarle cinco palabras una a una para que forme oraciones con ellas.

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños logren trabajar su imaginación para que inventen una historia y la escriban.</p>		<p>Sesión: 5 Actividad: 9 Aplicada: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Descripción de una historia.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Darles hojas rayadas y decirles:</p> <p>“Escriban un cuento que contenga una aventura verdaderamente buena e ilústrenla”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hojas rayadas. 2. Lápiz, goma. 3. Lápices de colores. 4. Sacapuntas. 	<p>Al término de la actividad pedirles que digan los nombres de cada personaje de la historia y que hagan una frase con cada una.</p>

Objetivo Operativo: Que los niños logren responder a las adivinanzas que les presenten para que a partir de sus respuestas puedan describir los objetos que correspondan a cada una y logren integrar más palabras a su vocabulario.		Sesión: 5 Actividad: 10 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
Adquisición de vocabulario.	Instrucciones: Presentarles adivinanzas escritas en hojas de papel cascarón, y al mismo tiempo tres dibujos uno con la respuesta correcta para que la adivinen y la describa.	1. Diez adivinanzas escritas en papel cascarón. 2. Diez dibujos que correspondan a las respuestas de cada adivinanza.	Al término de la actividad pedirles que digan cuatro características de cinco objetos que hayan adivinado.

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños puedan reconocer letras mayúsculas del abecedario escogiéndolas a su gusto de palabras escritas en hojas de papel que se le presentaran, para que las iluminen y a su vez las comparen de un grupo de minúsculas para que busquen a su compañera.</p>		<p>Sesión: 6 Actividad: 11 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Discriminación y reconocimiento de letras.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Darles letras dibujadas en hojas de papel y decirles: "elijan la letra mayúscula que quieran para que la iluminen y después busquen a su compañera en este grupo de minúsculas. Traten de hacer el mayor número que puedan."</p>	<p>Letras mayúsculas y minúsculas pintadas en hojas de cartulina y colores.</p>	<p>Al término de la actividad decirles que escriban una palabra con cada letra que escogieron de las letras que iluminaron.</p>

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Leer a los niños un texto libre para observar como captan el sentido de este y si comprenden la idea principal.</p>		<p>Sesión: 6 Actividad: 12 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Captar el sentido de un texto oral de uso habitual.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Leerles el contenido de un texto y decirles:</p> <p>“Atiendan a lo que les voy a leer y traten de decirme lo más importante de lo que lea”</p> <p>Tras la exposición se le preguntara:</p> <p>“¿Qué es lo más importante de lo que se le ha dicho?”</p>	<p>Un texto libre de su libro de lectura. “Los peces van a la escuela” Página 161 libro de Español 2ª grado.</p>	<p>Al término de la actividad: Pedirles que reflexionen acerca de cómo ubicaron la idea principal en el texto que se les leyó.</p> <p>Observar si establecen algún tipo de relaciones entre los elementos del texto, y volver a leerles un texto pequeño para comprobar si captaron la idea de este.</p>

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños logren leer y reconocer las partes de las palabras, es decir las sílabas, que se le van a presentar para que las pueda unir correctamente.</p>		<p>Sesión: 7 Actividad: 13 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora término: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Formación de palabras con sílabas.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Presentarles palabras segmentadas en sílabas de manera desordenada para que pueda unir las y formarlas.</p> <p>Decirles: Unan estas sílabas y traten de formar palabras”.</p>	<p>Diez palabras segmentadas en sílabas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cajón - Ferrocarril - Sábana - Arroz - Queso - Guayaba - Lapicero - Sacapuntas - Acidez - Abecedario 	<p>Al término de la actividad darles las mismas palabras escritas en cartulina y decirles que las segmenten recortándolas para que posteriormente las vuelvan a unir.</p>

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños logren escribir las letras que se le van a dictar para que puedan convertir los fonemas en grafemas.</p>		<p>Sesión: 7</p> <p>Actividad: 14</p> <p>Aplicada a:</p> <p>Ángel y Eric</p> <p>Hora de inicio:</p> <p>Hora de término:</p> <p>Instructora: Marcela</p> <p>Fecha:</p>																					
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación																				
<p>Dictado de letras</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Elegir veinte letras las más representativas (dejando fuera las vocales por ser las más fáciles y las consonantes <k, y w> por ser de menor uso)</p> <p>Decirles:</p> <p>“Les voy a dictar una serie de letras para que las escriban.”</p> <p>Se comenzara dictándoles dos o tres vocales y si lo hacen bien continuar con las letras de la tarea.</p>	<p>Estímulos</p> <p>t, m, b, f, n, v, c, r, ll, z, j, s, q, ñ, y, p, d, g, h</p> <p>Para la evaluación veinte palabras:</p> <table> <tr> <td>tierra</td> <td>hierba</td> </tr> <tr> <td>gato</td> <td>Juan</td> </tr> <tr> <td>mano</td> <td>sapo</td> </tr> <tr> <td>bebé</td> <td>queso</td> </tr> <tr> <td>foca</td> <td>yoyo</td> </tr> <tr> <td>niño</td> <td>ñandú</td> </tr> <tr> <td>pato</td> <td>coco</td> </tr> <tr> <td>dedo</td> <td>viento</td> </tr> <tr> <td>río</td> <td>zapato</td> </tr> <tr> <td>lluvia</td> <td>jinete</td> </tr> </table>	tierra	hierba	gato	Juan	mano	sapo	bebé	queso	foca	yoyo	niño	ñandú	pato	coco	dedo	viento	río	zapato	lluvia	jinete	<p>Al término de la actividad presentarles una palabra que comience con cada letra que se les haya dictado con anterioridad y decirles que señalen donde se encuentra.</p>
tierra	hierba																						
gato	Juan																						
mano	sapo																						
bebé	queso																						
foca	yoyo																						
niño	ñandú																						
pato	coco																						
dedo	viento																						
río	zapato																						
lluvia	jinete																						

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños logren diferenciar y escribir veinte sílabas con las que se suelen tener más dificultades para que puedan tener los menores errores posibles al escribirlas.</p>		<p>Sesión: 8 Actividad: 15 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Dictado de sílabas.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Se le dice: “Les voy a dictar unas sílabas para que las escriban.”</p> <p>Se comienza con unas de ensayo (ma, pi, to)</p> <p>Si lo hacen bien se continuara con las sílabas de la tarea.</p>	<p>Estímulos:</p> <p>Go, ju, gue, zo, ga, ce, jo, qui, za, cu, gui, je, ci, gue, ja, co, qu, zu, güi, ji.</p>	<p>Al término de la actividad dictarles diez palabras que contengan algunas de las sílabas que se le dictaron con anterioridad.</p>

Objetivo Operativo: Que los niños puedan comprender cada palabra que se les dicte para que la puedan escribir y dividir en sílabas.		Sesión: 8 Actividad: 16 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
Dictado de palabras con sílabas complejas.	Instrucciones: Decirles: “Escuchen con atención les voy a dictar unas palabras para que las escriban y las puedan dividir en sílabas”.	Estímulos: <ul style="list-style-type: none"> • Grano • Olmo • Blando • Tronco • Fuerza • Viento • Duende • Prisa • Clase • Este • Cresta • Pluma • Pierna • Planta • Siendo • Droga • Arco • Ancho • Grande • Isla 	Al término de la actividad dictarles tres oraciones formadas con las mismas palabras que se les dictaron y pedirles que las dividan en sílabas. 1.El gallo que tiene la cresta grande y las plumas de colores está en el tronco del olmo comiendo granos. 2.En la isla grande y ancha sopla mucho viento y las plantas se mueven constantemente. 3.Este duende tiene un arco en las manos y con fuerza lanza una flecha.

Objetivo Operativo: Que los niños escriban correctamente las palabras de ortografía arbitraria que se le dicten a partir de su representación léxica o mental que tienen de cada una de ellas.		Sesión: 9 Actividad: 17 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
Dictado de palabras con ortografía arbitraria (sin reglas ortográficas)	Instrucciones: Se les dice: “Pongan mucha atención les voy a dictar unas palabras para que las escriban.”	Estímulos: <ul style="list-style-type: none"> • Ojera • Voz • Gesto • Hojas • Ciervo • Nariz • Historia • Canjear • Nuevo • Llevar • Trabajo • Hijo • Playa • Calle • Mayor • Edad • Hotel • Sabes • Higiene 	Al término de la actividad decirles que formen y escriban una oración basándose en cuatro palabras (las que ellos elijan) que se les hayan dictado con anterioridad.

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños escriban veinte pseudopalabras con sílabas complejas que se les dicten para que puedan hacer la conversión de fonemas a grafemas por medio de conocer las palabras que se les parezcan.</p>		<p>Sesión: 9 Actividad: 18 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Dictado de pseudopalabras con sílabas complejas.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Se les dice:</p> <p>“Les voy a dictar unas palabras para que las escriban pero tienen que escuchar muy bien.”</p>	<p>Estímulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trondo • Siense • Planca • Isca • Banso • Priga • Pietra • Granse • Ampo • Duenje • Tiento • Pluca • Oito • Claje • Crespa • Arfo • Gralo • Fuerpa • Esbe • Droma 	<p>Al término de la actividad Nombrar a los niños cada palabra y preguntarles con cuál otra la relacionan.</p>

Objetivo Operativo: Que los niños logren escribir el texto de su libro de lecturas que se les van a dictar separando correctamente las palabras así como que sepan utilizar los signos de puntuación y letras mayúsculas.		Sesión: 10 Actividad: 19 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
Dictado de un texto	Instrucciones: Se les dice: “Vamos a hacer un dictado de una lectura de su libro yo les dictare y tienen que escribirla” Se comienza con cualquier frase. Ej. Mi gato se llama Michi. Si logran escribirla se siguen con la tarea.	Estímulos: Los simulacros son ejercicios en los que participan niños y adultos. En cada escuela existe un Comité de Seguridad. Una escuela segura es aquella donde se han eliminado posibles peligros. Descubran juntos las zonas de riesgo.	Al término de la actividad dictarles una pequeña parte de un texto ocupando signos de puntuación mayúsculas y minúsculas.

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños puedan imaginar y escribir una historia apoyados por viñetas para que logren planificarla de manera escrita.</p>		<p>Sesión: 10 Actividad: 20 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Componer una historia según viñetas dadas.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Se les presentan tres viñetas y se les dice:</p> <p>“Miren estos dibujos y piensen una historia basada en ellos para que la escriban.” ¿han comprendido? (se espera su respuesta)</p> <p>Tienen que escribir una pequeña historia sobre lo que ocurre en los dibujos.</p>	<p>Seis viñetas que componen una historia.</p>	<p>Al término de la actividad pedirles que expliquen la historia que hicieron.</p>

Objetivo Operativo: Que él niño logre escribir un cuento que se sepa para que trate de elaborar un escrito adecuadamente con una estructura gramatical de ordenada.		Sesión: 11 Actividad: 21 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
Escritura de un cuento	Instrucciones: Se le dice: “Escriban el cuento que mejor sepan o el que más les guste” Si no se acuerdan se les dice: “Pueden escribir el de la caperucita, Blanca Nieves o de los tres cerditos”	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas rayadas - Lápiz - goma 	Al final la actividad leerles el cuento que escribieron de manera desordenada y preguntarle si así va. Si contesta que no entonces decirle que lo cuenten ordenadamente.

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños lean las palabras que se les presenten de manera directa e inversa para que las puedan segmentar a partir de su lectura.</p>		<p>Sesión: 11 Actividad: 22 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Lectura de sílabas inversas y mixtas.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Decirles:</p> <p>“Les voy a mostrar palabras escritas para que las lean de manera directa y de manera inversa y las dividan en sílabas marcándolas con un plumón.”</p>	<p>Palabras escritas en cartulina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ignorar • Algo • Cadena • Teléfono • Borrego • Ruina • Ropa • Coche • Calendario • Mono • Luna • Moño • Coche • Isla • Acto • Silla • Mesa • Sopa • Lobo • Goma <p>3. Plumones de colores</p>	<p>Al término de la actividad pedirles que escojan cinco de las letras con las que ya trabajaron que las recorten las revuelva y las vuelvan a formar.</p>

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños puedan leer con fluidez entonación y ritmo adecuado un texto de su libro de lecturas para que comprendan lo que leen.</p>		<p>Sesión: 12</p> <p>Actividad: 23</p> <p>Aplicada a: Ángel y Eric</p> <p>Hora de inicio:</p> <p>Hora de término:</p> <p>Instructora: Marcela</p> <p>Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
Una lectura de su libro de texto	<p>Instrucciones:</p> <p>Decirles:</p> <p>“Escojan una lectura de su libro de texto de español para que la lean, traten de hacerlo lo mejor que puedan.”</p>	<p>“Una noche de espanto” página 66-71 libro de lecturas 2º año</p> <p>Libro de lecturas 2º año Primaria.</p>	Al término de la actividad preguntarles acerca de lo que entendieron de la lectura que hicieron.

Objetivo Operativo: Que los niños puedan escribir adecuadamente los enunciados que se les dicten tomando en cuenta signos de puntuación mayúsculas y minúsculas.		Sesión: 12 Actividad: 24 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
Dictado y descomposición de enunciados en sílabas	Instrucciones: Se les dice: “Les voy a dictar unos enunciados por favor escribanlos, pero es muy importante que ocupen signos de puntuación así como mayúsculas y minúsculas”.	Cinco enunciados de su libro de lecturas. <ul style="list-style-type: none"> • Los seres acuáticos habitan en el mar. • Las víboras habitan en los bosques. • Los conejos crecen grandes y bonitos. • Las vacas viven en corrales. • Las mariposas vuelan por los aires. 	Al término de la actividad preguntarles cuantas palabras de cada frase comienzan con mayúscula y cuantos puntos escribieron por cada frase.

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Que los niños entiendan y logren elaborar un escrito con las diferentes actividades que se les presenten por medio de dibujos.</p>		<p>Sesión: 13 Actividad: 25 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de termino: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Escritura de actividades</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Decirles:</p> <p>“Les voy a presentar una lámina con dibujos de niños y niñas con espacios vacíos para que escriban lo que ahí esta pasando.”</p>	<p>Una lamina de su libro integrado</p> <p>“Para cuidar la vida necesitamos”</p>	<p>Al término de la actividad preguntarles por los personajes de la lectura.</p>

<p>Objetivo Operativo:</p> <p>Leerles a los niños el cuento “Juan sin miedo” para que a partir de trabajar su imaginación lo escriban en una versión diferente.</p>		<p>Sesión: 13 Actividad: 26 Aplicada a: Ángel y Eric Hora de inicio: Hora de término: Instructora: Marcela Fecha:</p>	
Contenido	Actividad	Material	Criterio de Evaluación
<p>Composición de un cuento.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>Se le dice:</p> <p>“Les voy a leer el cuento “Juan Sin miedo” quiero que lo escuchen con mucha atención y lo escriban de una manera diferente a como es la versión original.”</p>	<p>Cuento “Juan sin Miedo”</p> <p>Hojas rayadas.</p> <p>Lápiz, goma.</p> <p>Cuento: “Juan sin Miedo” Libro de lecturas. 2º año Primaria</p>	<p>Al término de la actividad pedirles que contesten cinco preguntas de la historia partiendo de su versión.</p>

Cuestionario dirigido al alumno:

Fecha de nacimiento:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Qué edad tienes?
3. ¿Cuántos hermanos tienes?
4. ¿Cuándo es tu cumpleaños?
5. ¿Asistes a realizar actividades deportivas, cuáles?
6. ¿Qué actividades realizas por las mañanas?
7. ¿Comes antes de ir a la escuela?
8. ¿Te gusta asistir a la escuela?
9. ¿Tienes muchos amigos?
10. ¿Qué materia te gusta más?
11. ¿Te gusta leer y entiendes lo que lees?
12. ¿Qué te gusta más de la escuela?
13. ¿Cómo te cae tu maestra?
14. ¿Te gusta el trato que te da?
15. ¿Te deja mucha tarea?
16. ¿Los trabajos que te pone la maestra para que realices en clase ¿te gustan o no, por qué?
17. ¿Sientes que es mucho trabajo el que tienes que realizar en clase?
18. ¿Te gusta que llegue el recreo, si o no por que?
19. ¿Qué materia se te dificulta más?
20. ¿Si tienes dudas de lo que la maestra está explicando en clase, le preguntas?
21. ¿Qué apoyo recibes cuando se lo pides?
22. ¿Te ayudan a resolver tu tarea, quien?
23. ¿Te gusta el trato que te dan tus papás?
24. ¿Cuándo tienes un problema a quien se lo cuentas?
25. ¿Qué actividades te gusta realizar con tu familia?

Hoja de derivación

Antes de iniciar el psicodiagnóstico del niño que me ha derivado necesito su información sobre los puntos que le indico abajo. Le ruego sea lo más explicita posible ya que toda esta información me resulta imprescindible para comenzar a trabajar con él.

Fecha

Nombre completo del niño

Edad

Fecha de nacimiento

Escuela

Grado

Desde que curso viene a esta escuela

Ha repetido algún año

¿Cual?

Nombre de la maestra

Curso escolar

¿Desde cuando trabaja en la escuela?

¿Cual es la necesidad educativa que usted nota en el niño?

Aspectos relacionales (compañeros y maestra)	SI	NO	A VECES
- No acepta las normas en clase			
- Trabaja generalmente sucio			
- Platica con compañeros en la clase			
- Molesta a sus compañeros con frecuencia			
- Juega con sus compañeros en la clase			
- Tiene amigos			
- Es inquieto o hace travesuras en clase			
- Sigue sus instrucciones			
- Se acerca con frecuencia a usted			
- Le cuesta compartir cosas con los demás			
- Es poco constante en sus juegos			
- Platica con usted fuera de clases			
Aspectos de comprensión general y razonamiento			
- Acepta que le corrija			
- Pone atención en clase			
- Se distrae frecuentemente			
- Usted le llama la atención			
- Obedece a las llamadas de atención			
- Pide que le explique el tema de la clase			
- Acepta sus errores			
- Responde correctamente a sus preguntas			
- Acepta su ayuda en actividades o exámenes			
- Resuelve los ejercicios adecuadamente			
- Responde correctamente en los exámenes			
- Memoriza las respuestas			
- Comprende los temas que se imparten en las clases			
- Tarda en responder preguntas			

- A veces se hace el sordo			
----------------------------	--	--	--

Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y considera pertinente puede anotarlas en el reverso de la hoja.

Observaciones: _____

Entrevista familiar

I. Ficha de identificación

Fecha de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Nombre de la familia:

Nombre de la
entrevistadora:

Paciente identificado:

Edad:

Grado escolar:

Fecha de nacimiento:

No. de entrevista:

II. Composición familiar

Datos generales y antecedentes de los Integrantes de la familia.

Nombre

Edad

Ocupación

Padre:

Madre:

Hijos:

Tipo de familia:

Estrato económico:

Tipo sociocultural:

Nivel académico:

Aspectos relevantes que
hayan sucedido

últimamente en la familia:

Familiograma bigensacional Mc. Master:

III. Motivo de la consulta

IV. Descripción geográfica de la sesión.

V: Modelo Mc Master

1. Identifican los problemas familiares:

1.1 Como lo hacen:

1.2 Se comunica el problema a la persona adecuada:

1.3 Que hacen para resolverlos. Platican entre todos.

- 1.4 Se le da seguimiento al problema.
- 1.6 Se observa si fue adecuada la estrategia que se ocupó.

2. Como es la comunicación en la familia:

Difusa
Rígida
Clara

Quien predomina más.
Quien valida a quien.
Quien descalifica a quien.

3. Los roles como los llevan a cabo.

Papá:
Mamá:
Paciente Identificado
Hermanos:
Hermanos:

Como satisfacen sus necesidades económicas:

4. Expresión afectiva.

4.1 Que expresiones de afecto se dan más.

4.2 Mejor pronostico.

5. Como es el involucramiento afectivo.

Papá –
Mamá –
Paciente Identificado –
Hijo –
Hija –

6. El control de conductas como se dan en la familia en base a los límites en cada miembro.

Claros
Difusos
Rígidos

VII: Mapeo estructural de Minuchin. Integración sistémico familiar
(Como se entienden los integrantes de la familia entre todos y cada uno, como acuerdan.

VIII. Conclusión y devolución

Fecha:
 Nombre completo del niño:
 Fecha de nacimiento:
 Edad:
 Grado:

Entrevistadora:
 Inicio:
 Término:

Entrevista a los padres

Solicito de su colaboración para la realización de la siguiente entrevista con la finalidad de recabar la mayor información posible acerca de los siguientes aspectos para poder conocer más acerca de las necesidades que presenta su hijo (a).

Nota: La S Significa Siempre, la A = A veces y la N = nunca.

Prenatal	S	A	N
- Fumó o tomo bebidas alcohólicas durante el embarazo			
- Se enfermó durante el embarazo			
- Su embarazo fue de alto riesgo			
- A que edad se embarazó			
- Duración de su embarazo			
- Que tipo de alimentación llevaba			
Perinatal			
- Lloró el niño al nacer			
- Fue parto natural			
- Fue parto por cesárea			
- Tuvo complicaciones durante el parto			
- Se utilizaron fórceps en el parto			
- Se utilizó anestesia			
- Tuvo complicaciones con la anestesia			
Postnatal			
- Durante los primeros seis meses su hijo se enfermó			
- Antes de ese tiempo se le cayó alguna vez			
- Tuvo altas temperaturas			
- Se llegó a convulsionar			
- Que tipo de alimentación tuvo el niño (a)			
Primera infancia			
- A que edad caminó			
- Gateó antes de caminar			
- A que edad comenzó a ir al baño solo			
- A que edad dijo sus primeras palabras			
- Dormía mucho			
- Tiene alguna enfermedad crónica			
- Lo atiende algún especialista			
- Recibió todas sus vacunas			

Entrevista con los padres

Habilidades cognitivas	S	A	N
<i>Atención</i>			
- Pone atención cuando le hablan			
- Tienen que repetirle las cosas			
- Pregunta seguido algo que ya se le explicó			
<i>Razonamiento</i>			
- Estudia el niño sólo			
- Hace su tarea sólo			
- Le pregunta usted sobre lo que estudia			
- Retiene la información			
- Estudia por repetición			
- Tarda en contestarle algo que le pregunta			
- Comprende lo que se le pide			
<i>Memoria</i>			
- Memoriza lo que estudia			
- Recuerda información después de tiempo			
- Necesita repasar la información			
Habilidades motoras			
<i>Audición</i>			
- Cuando ve la televisión le sube al volumen mucho			
- Les pide que repitan lo que dicen			
- Habla con voz muy alta			
- Le ha dicho en alguna ocasión que no oye			
<i>Vista</i>			
- Utiliza lentes			
- Cuando ve la televisión se acerca mucho a ella			
- Cuando hace su tarea se acerca mucho al cuaderno			
- Le ha mencionado que no ve bien			
<i>Motricidad fina</i>			
- Escribe con claridad			
- Marca el lápiz demasiado al cuaderno			
- Usted lo ayuda a dibujar			
- Se sale del dibujo cuando colorea			
- Lo hace de una manera adecuada			
<i>Motricidad gruesa</i>			
- Puede brincar o saltar			
- Cuando corre se cae con frecuencia			
- Al caminar se tropieza con frecuencia			
<i>Lateralidad</i>			
- Es diestro			
- Es zurdo			
- Es ambidiestro			
- Cuando escribe se sale del renglón			
- Escribe de izquierda a derecha			

Características e historia del parto

1. Nombre del padre.
2. Nombre de la madre.
3. Nacionalidad del padre.
4. Nacionalidad de la madre.
5. Estado Civil.
6. Fecha de nacimiento del padre.
7. Fecha de nacimiento de la madre.
8. Estudios realizados del padre.
9. Estudios realizados de la madre.
10. Domicilio del padre.
11. Domicilio de la madre.
12. Teléfono del padre.
13. Teléfono de la madre.
14. ¿Hay antecedentes de alguna enfermedad en la familia de alguno de los padres?
15. ¿Hay personas zurdas en alguna de las familias?
16. ¿Alguien habla mal o con deficiencia?
17. ¿De manera general como considera que es la salud de su familia?
18. ¿Su hijo presenta alguna necesidad especial?
19. Si la pregunta anterior es afirmativa, podría explicar más acerca de esta necesidad.
20. ¿Existe algún problema o conflicto dentro de su familia?
21. ¿Hubo alguna enfermedad accidente o contratiempo durante el embarazo del niño?
22. ¿Hubieron abortos antes o después del embarazo del niño?
23. ¿Hubo la necesidad de tomar medicamentos durante el embarazo del niño?
24. ¿Existieron emociones fuertes durante el embarazo del niño?
25. ¿El parto fue a tiempo o prematuro?
26. ¿Cuanto peso el niño al nacer?
27. ¿El niño ha padecido alguna enfermedad importante?
28. ¿Ha sido necesario hospitalizarlo alguna vez?
29. ¿Ha que edad controlo esfínteres?
30. ¿Ha que edad se sostuvo y camino?
31. ¿A que edad comenzó a balbucear y a hablar?
32. ¿Hasta que edad hablo con defectos de pronunciación o con lenguaje infantil?
33. Me ha hecho saber la maestra que el niño presenta necesidades educativas especiales ¿ podría darme su opinión al respecto?
34. ¿Conoce las dificultades que presenta su hijo, si es así a que lo atribuye?
35. ¿Cómo la ha ayudado?
36. ¿Piensa que su hijo ha recibido la atención que necesita?
37. Si su hijo presenta alguna necesidad especial ¿cuándo se dio cuenta?
38. Si es afirmativa la pregunta anterior ¿cuenta con el apoyo de su esposo(a) para ayudar al niño?
39. ¿En algún momento ha buscado apoyo psicopedagógico para su hijo?

40. ¿Considera que su hijo está lo suficientemente motivado para asistir a la escuela?
41. ¿Qué le ha informado la maestra acerca de las necesidades de su hijo?
42. ¿En la escuela le brindan apoyos adicionales a su hijo, si es así podría mencionarlos?
43. ¿Considera que en la escuela le brindan la ayuda que su hijo necesita de acuerdo a sus necesidades?
44. ¿Piensa que su hijo necesita otros apoyos?
45. ¿Conoce la talla y el peso de su hijo, si es así podría anotarlo?
46. ¿Su hijo tiene la habilidad para relatar acontecimientos?
47. ¿En qué consisten sus habilidades para leer y escribir?
48. ¿Reconoce letras y palabras?
49. ¿Se le dificultan las matemáticas?
50. ¿De manera general cómo es su sueño?
51. ¿Manifiesta sus sentimientos con facilidad o con dificultad, podría explicarlo?
52. ¿Juega con niños (as) de su edad o más grandes que él?
53. ¿Que actitud toma ante el aprendizaje y hacia la escuela?
54. ¿Qué actitud toma hacia la maestra y hacia sus compañeros?
55. ¿Conoce los servicios que la SEP brinda a los niños con alguna necesidad especial a través de sus Unidades de servicios de apoyo a la escuela regular (USAER), si es así podría explicar más acerca de estos?

Fecha:
 Nombre completo del niño:
 Fecha de nacimiento:
 Edad:
 Grado:

Entrevistador:
 Inicio:
 Término:

Entrevista a la maestra

Solicito de su cooperación nuevamente para que conteste esta entrevista, con la finalidad de que me proporcione más información acerca del niño que estoy atendiendo y de las necesidades que presenta.

NOTA: La S Significa Siempre, la A = A veces y la N = nunca.

Asistencia	S	A	N
- Falta a clase			
- Llega temprano a clases			
Disciplina			
- Es disciplinado en clase			
- Platica durante la clase			
- Se levanta sin permiso			
- Come dentro del salón			
- Obedece sus instrucciones			
Higiene			
- Se presenta limpio a clases			
- Al término de las clases está limpio			
- Tiene sus útiles en buenas condiciones			
- Es ordenado en las actividades			
- Lleva completo el uniforme			
Relaciones compañeros			
- Molesta a sus compañeros			
- Juega con ellos en la clase			
- Juega con ellos en el recreo			
- Tiende a aislarse			
- Se pelea con sus compañeros			
Relaciones con la maestra			
- Platica con usted de sus cosas			
- Se le acerca con frecuencia			
- En el recreo se queda cerca de usted			
Habilidades cognitivas			
<i>atención</i>			
- Pone atención en clase			
- Se distrae frecuentemente			
- Usted le llama la atención constantemente			
<i>razonamiento</i>			
- Comprende lo que se le pide			
- Le pide que le explique dudas de la clase			
- Pregunta dudas			
- Responde bien cuando le pregunta algo			
- Resuelve sus ejercicios adecuadamente			

	S	A	N
- Tarda en responder a preguntas			
- Comprende el tema de la clase			
- Participa en clase			
- Participa en actividades grupales			
<i>memoria</i>			
- Memoriza las respuestas en exámenes			
- Recuerda información después de un tiempo			
- Necesita que le repita la información			
- Lleva completos sus útiles			
- Cumple con sus tareas			
habilidades motoras			
<i>audición</i>			
- Le pide le repita lo que dice			
- Habla con voz más alta que los demás			
- Le comenta que no escucha lo que le dice			
<i>vista</i>			
- Utiliza lentes			
- Se levanta de su asiento para ver el pizarrón			
- Cuando lee se acerca al libro cuaderno			
- Escribe una palabra por otra			
- Le ha dicho que no ve bien			
- Se sienta cerca del pizarrón			
<i>motricidad fina</i>			
- Escribe claramente			
- Marca mucho el lápiz al cuaderno			
- Los dibujos que realiza son los adecuados para su edad			
- Cuando colorea se sale del dibujo			
- Lo hace de una manera adecuada a su edad			
<i>motricidad gruesa</i>			
- Camina adecuadamente			
- Mueve las manos al caminar			
- Puede brincar o saltar			
- Puede correr			
- Puede saltar obstáculos			
- Puede caminar reptando			
<i>lateralidad</i>			
- Cuando escribe se sale del renglón			
- Escribe de izquierda a derecha			
- Es diestro			
- Es zurdo			
- Es ambidiestro			

Hoja de derivación

Antes de iniciar la exploración del niño que me ha derivado necesito su información sobre los puntos que le indico abajo. Le ruego que sea lo más explícita posible ya que toda esta información me resulta imprescindible para comenzar a trabajar con el niño.

Fecha:

Nombre completo del niño:

Edad:

Fecha de nacimiento:

Grado:

Área de aprendizaje específica			
En este apartado le pedimos especifique en que área tiene dificultades el niño			
En lenguaje general y comprensión	SI	NO	A VECES
- Pronuncia adecuadamente las palabras			
- Lee con rapidez			
- Lee con dificultad			
- Se expresa correctamente			
- Presenta nasalización			
- En alguna frase voltea las palabras			
- Comprende lo que se le pide			
- Tiene problemas en la lateralidad			
- Confunde consonantes (la b con la d)			
- Escribe con coherencia			
- En ocasiones salta palabras			
- Cuando escribe se sale del renglón			
- No pronuncia ninguna consonante correctamente			
En Matemáticas			
- Comprende las instrucciones en problemas			
- Resuelve apropiadamente los problemas			
- Resuelve adecuadamente operaciones (+, -, x, ÷)			
- Tarda en su resolución			
- Pregunta dudas			
- Utiliza el procedimiento correcto			
- Reconoce las formas geométricas			
- Comprende los conceptos abstractos			

Si cree que faltó información relevante acerca del problema del niño. Favor de mencionarla en las siguientes líneas. Por su cooperación muchas gracias

Observaciones: _____

