

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS
DE 1ER GRADO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES
EN LECTOESCRITURA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A N:
CRISTINA ALEJANDRA SÁNCHEZ PÉREZ**

GRACIELA RAMOS GUZMÁN

NAYELI ALVAREZ PALMA

ASESORA: MAGDALENA AGUIRRE TOBÓN.

MEXICO D.F.

NOVIEMBRE DEL 2002

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULO I	
 MARCO TEÓRICO	
Antecedentes de la integración educativa.....	3
- Integración educativa.....	5
Necesidades educativas especiales.....	9
- Evaluación psicopedagógica y atención a la diversidad.....	13
- Adaptaciones curriculares.....	20
Programa de la SEP para la enseñanza del español.....	25
Importancia de la lectura y escritura.....	31
- Dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.....	38
Propuestas para atender las dificultades en lectoescritura.....	42
OBJETIVOS.....	47
HIPÓTESIS.....	47

CAPÍTULO II

METÓDO

- Sujetos.....	48
- Escenario.....	48
- Instrumentos.....	48
- Procedimiento.....	52

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

- Evaluación diagnóstica.....	57
- Análisis cuantitativo y cualitativo.....	78
- Recomendaciones para seguir trabajando con los niños.....	111

CONCLUSIONES.....	113
-------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	118
-------------------	-----

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Los programas de español en el nivel primaria, tienen la finalidad de propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, de modo que aprendan a utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse eficazmente en diversas situaciones académicas y sociales.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de maestros (de implementar estrategias, complementar su enseñanza con material extra, solicitar apoyo a padres, etc.) y alumnos para alcanzar los objetivos planteados en los planes y programas de estudio, las dificultades que se presentan en escritura y lectura siguen constituyendo uno de los problemas más importantes dentro del aula, por lo que se hace necesario implementar diversas estrategias que permitan superar estos problemas.

Para desarrollar dichas estrategias la institución educativa debe tener presente que dentro del aula existe una gran diversidad de alumnos, misma que es consecuencia de la interacción entre sus características personales y los contextos en los que se desarrollan; considerando también que hay diferentes formas de aprender, por lo cual debe diversificar sus métodos de enseñanza para que los alumnos alcancen los objetivos planteados y puedan acceder satisfactoriamente al aprendizaje de la lectoescritura. Esta diversificación se concreta al brindar ayudas psicopedagógicas o servicios escolares que los alumnos necesiten en el transcurso de su formación académica para desarrollar sus capacidades personales y sociales al máximo.

Tomando como base lo antes mencionado, el presente trabajo cuya finalidad fue: diseñar, aplicar y evaluar un programa sobre lectoescritura, elaborado a partir de las Necesidades Educativas Especiales que se detectaron en niños de primer grado de primaria, constituye una herramienta para ayudar a desarrollar estrategias que permitan solucionar las dificultades presentadas por los alumnos en el área de lectoescritura.

El trabajo está integrado por tres capítulos, el primero está formado por la investigación documental realizada sobre temas como:

a) La Integración Educativa y la adopción del concepto de Necesidades Educativas Especiales, como una forma de adecuar los servicios educativos a las necesidades de los niños que cursan la educación primaria; b) la Evaluación Psicopedagógica, proceso mediante el cual se hace una recolección y análisis de información relevante que permite identificar cuáles son las dificultades que presentan los niños a lo largo de su aprendizaje; c) la importancia del desarrollo de la lectoescritura en el primer grado de primaria y las etapas que atraviesan los niños para acceder a la misma; d) las Adaptaciones curriculares como una alternativa de solución a las dificultades de aprendizaje, los programas de la SEP para la enseñanza del español y la importancia de la lectoescritura, finalmente en este apartado se incluyen propuestas educativas dirigidas a disminuir dificultades que presentan los niños para desarrollar habilidades como la lectura y escritura.

El segundo capítulo, abarca la identificación de los alumnos y detección de las dificultades de aprendizaje, entre las cuales se encuentran el establecimiento de relaciones entre sonido y grafía, identificación visual de grafías, proceso de decodificación y codificación de palabras y enunciados etc. El programa de intervención a utilizar cuyo objetivo es; reforzar en los niños los conocimientos adquiridos durante sus clases, mediante actividades que apoyen el desarrollo de la lectura y escritura como actividades integrales. También se incluye el tipo de sujetos, instrumentos, el procedimiento y escenario en el cual se realiza la intervención.

Por último, el tercer capítulo está formado por el análisis de resultados, en el cual se integra la evaluación psicopedagógica realizada a 6 niños de primer grado de primaria, posteriormente se analiza de manera cuantitativa y cualitativa, la información obtenida antes, durante y después de la aplicación del programa, para conocer los avances de los niños y la eficacia del mismo. Finalmente se incluye la bibliografía y anexos que son los instrumentos de evaluación e intervención utilizados en este trabajo.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Secretaría de Gobernación, 1999), el apartado correspondiente a las garantías individuales y sociales establece, de manera más específica en el artículo 3º, que la educación es un derecho propio de cada mexicano, sin importar raza, sexo o condición social, se enfatiza la importancia de que la sociedad mexicana pueda capacitarse para gozar de sus derechos y contribuir al desarrollo del país.

El criterio que deberá guiar la educación tendrá sus bases en los avances del progreso científico, combatirá la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además contribuirá para que se de una mejor convivencia entre los seres humanos aportando elementos al educando para valorar la dignidad e integridad de las personas, las familias y la sociedad.

En lo antes mencionado se incluye a los sujetos que presentan alguna dificultad (desajuste que un niño presenta con relación a los sujetos de su misma edad) o discapacidad (límites en la capacidad personal para realizar una tarea), para acceder a diversos servicios como la educación que contempla la construcción del aprendizaje de cada uno de los sujetos.

Para esto la Secretaría de Educación Pública (SEP) fundó en 1970 la Dirección General de Educación Especial, para la atención de las personas con requerimientos de educación especial. En 1980 – 1992 difundió su política apoyada en: la normalización e integración del niño y en la igualdad de oportunidades para la educación. De igual forma reconoce la importancia de atender a los individuos que requieran de una educación especial en cualquier etapa de su vida (SEP, 1994a).

Desde el año de 1994, en México se emprenden acciones importantes, con respecto a las necesidades educativas especiales, entre las cuales se encuentran dos congresos internacionales llamados “la discapacidad en el año 2000”, realizados en los años 1995 y 1997, en la Ciudad de México. Además se ha incorporado al Plan Nacional de Desarrollo, el programa Nacional para el bienestar y la integración de las personas con discapacidad, mismo que considera aspectos de tipo laboral en personas con discapacidad, así como de la integración progresiva a la educación básica de niños con necesidades educativas especiales, meta que queda concretizada en el artículo 41 de la Ley General de Educación, descrito a continuación, retomado de los cuadernillos de integración educativa # 2 (SEP, 1994b):

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con el propósito de que accedan al mismo currículo de la educación básica a la que tienen derecho para el logro de objetivos comunes, junto con los educandos de su mismo ámbito social. Del mismo modo la escuela deberá flexibilizar y adecuar las condiciones de acceso y permanencia a dichos alumnos y equidad social que se refiere a aceptar a las personas como son, respetando y adecuándose a su condición para un mejor desempeño e interacción.

Tratándose de menores discapacitados, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, dicha integración puede ser de diferentes modos: a) según el grado de desarrollo y desempeño del alumno, b) el grado de compromiso del maestro del aula regular y su habilidad para el manejo del grupo, c) el apoyo especial al alumno con discapacidad, d) la asesoría de especialistas y el grado de aceptación de los padres en general para la permanencia en el aula regular. Quienes no logren desempeñarse satisfactoriamente en la integración, deberán recibir educación en escuelas especiales, esta educación procurará satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para que puedan tener una efectiva autonomía, convivencia social y productiva en el entorno que deseen desarrollarse.

En el caso de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación, deben ofrecer orientación a los padres y tutores, a los maestros y personal del plantel; mediante la formación de consejos escolares de participación social para lograr el consenso socioeducativo entre los padres con hijos con y sin discapacidad en cuanto a la aceptación de convivencia común en la misma institución educativa (Torres R., 1998 y SEP, 1994b).

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Es importante retomar el tema de integración educativa ya que, a partir de que se introduce este término se beneficia a las personas discapacitadas, y además, se les da una mayor importancia a los alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje por lo que, se les brinda una ayuda más especializada dentro del aula ordinaria.

En el ámbito educativo el tratamiento de las personas con discapacidad ha pasado por el abandono y segregación, actualmente ha llegado a la integración de estos individuos a los sistemas educativos regulares (de Lorenzo 1985 citado por: Van S., 1991).

La integración de alumnos con alguna discapacidad a la escuela regular, comenzó como resultado de un largo proceso de reconocimiento del derecho de todo individuo a recibir educación, no importando sus características personales o si tiene alguna dificultad para acceder al aprendizaje (Sánchez E., Canton M. y Sevilla S., 1999).

Los mismos autores dicen que el éxito de la integración del sujeto con alguna discapacidad, va a depender de la actitud de las personas de su comunidad ya que, muchas veces manifiestan actitudes negativas de no aceptación o discriminación, los discapacitados se sienten opacados y limitados con menos oportunidades que los demás. Por ello es necesaria la participación de la sociedad en conjunto para lograr un cambio de actitud favorable hacia las personas discapacitadas.

Bautista J. (1993) menciona que anteriormente se aislaba a estos sujetos, pues no se les consideraba iguales al resto de la población, y se les colocaba en determinados centros o instituciones especialmente adaptados para trabajar con ellos y cubrir en la medida de lo posible sus necesidades, para lo cual se diseñaban programas y actividades educativas diferentes y separadas de los planes y programas que se implementaban en las escuelas ordinarias.

Nirje (citado por Fernández G., 1996) afirma que el aislamiento al que se sometían estos sujetos les generaba mayores dificultades que podían reflejarse de manera clara en tres tipos de retraso: 1) el retraso mental o discapacidad del sujeto, 2) el retraso impuesto o adquirido y 3) la concientización de ser diferente. El primero de estos retrasos está constituido fundamentalmente por la dificultad de tipo orgánica, cognitiva o física que origina un desfase en los sujetos, lo que les impide acceder con la misma facilidad que otros sujetos al aprendizaje de determinados contenidos o actividades; en cuanto al segundo, se menciona que es un retraso impuesto, porque la misma sociedad los ha ido relegando y alejando hasta hacerlos verdaderamente sujetos dependientes de otros e incapaces de superarse y de llegar a tener una autonomía propia, situación que en muchos de los casos se origina desde el interior de las familias, pues pueden presentar tendencias un tanto extremistas que de igual forma van inutilizando a los sujetos; finalmente, cada sujeto es consciente hasta cierto punto de los retrasos o diferencias que hay entre ellos y la gente que los rodea.

A partir de lo anterior, ciertos grupos sociales de algunos países europeos y americanos han realizado diversas acciones para la toma de conciencia contra la deshumanización que se presenta entre las personas que trabajan en instituciones creadas para atender a aquellas que requieren de un tipo de enseñanza especial. Una de ellas, es la declaración de los derechos del niño y del deficiente mental, lo que ha dado paso a una nueva alternativa sobre la enseñanza dirigida a sujetos con alguna dificultad de aprendizaje, todo encaminado a la integración de estas personas en la sociedad.

La integración se refiere a la incorporación física y social de las personas discapacitadas que han sido apartadas y aisladas del grupo social en el que están inmersas. Concediéndoles los derechos y privilegios que como ciudadanos tienen, para participar así de manera activa dentro de la comunidad (de Lorenzo, 1985 citado por: Van S., 1991).

Van S. (1991) distingue diversos niveles de integración de las personas discapacitadas que son:

- a) Física. Reducir la distancia física y geográfica entre las personas con y sin discapacidad.
- b) Funcional. Disfrutar de los mismos medios y recursos de manera separada o simultánea, al igual que las personas sin discapacidad.
- c) Social. Mayor convivencia (psicológica y social) entre las personas con y sin discapacidad.
- d) Societal (entendido como la estructura y funcionamiento del grupo social). Tienen el derecho legal y administrativo de acceder a los recursos sociales, al campo laboral e influir en su propia situación personal.

En México dentro del seminario de actualización para profesores de educación especial y regular, módulos 1 y 2 (SEP, 1999a), se habla de la integración como un derecho propio de cada persona de convivir y ser aceptado, sin importar su condición física, psíquica o social. Recalcando de igual forma que la integración es el resultado de la interrelación de un sujeto con su medio familiar, escolar, laboral y social, lo que implica evitar la marginación y segregación promoviendo la participación del sujeto.

De esta forma, la integración debe comenzar dentro del entorno familiar, para que los discapacitados no lleguen a ser sujetos de abuso físico y/o emocional, siendo relegados o sobreprotegidos limitando su desarrollo como seres independientes. Además deben ser considerados como miembros activos, al igual que sus hermanos, requiriendo así de lazos afectivos con ellos, con sus padres y demás familiares.

Dentro de la sociedad la integración implica que se permita conservar la propia identidad y ser parte independiente de esa sociedad. Por lo que esta, tiene la función de eliminar todos los prejuicios que existen en contra de estos individuos mediante la labor educativa, para propiciar la aceptación del incapacitado.

La integración para Nirje (citado por Bautista J., 1993) significa que las relaciones entre los individuos se basan en el reconocimiento de la integridad del otro y de valores y derechos básicos compartidos. Esto es que se debe reconocer en todos y cada uno de los individuos sus capacidades a partir de los logros y progresos de ellos mismos y no en función de los demás, por lo que debe brindarse a todos por igual el mismo tipo de conocimientos, lo que supone el ingreso de personas con alguna necesidad especial a las aulas ordinarias para así hacerlos partícipes de su derecho a la educación.

Hablar de integración implica recordar, como algo fundamental el principio que afirma que la escuela es para todos (López S., 2000). Teniendo presente que la educación es un proceso que permite y promueve el desarrollo de las capacidades de todo sujeto, y a su vez involucra el ofrecimiento de una gama de servicios educativos que se van a llevar a la práctica mediante alternativas de instrucción y diseño de clases apropiadas y establecidas en una adecuación curricular (Carrión M. y Sánchez P., 1999).

Esta integración aborda tres aspectos:

- 1) La posibilidad de que los sujetos con y sin necesidades educativas especiales estén en la misma aula y escuela.
- 2) Las necesidades específicas de los sujetos, deben ser satisfechas mediante las adecuaciones curriculares necesarias.
- 3) Brindar apoyo y orientación a los niños y maestros por parte del personal de educación especial (SEP, 1999a).

De modo que la integración educativa es concretizar el derecho de todos los alumnos a recibir educación que favorezca su desarrollo en contextos normalizados, que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula ordinaria.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El término necesidades educativas especiales tiene su origen en la educación especial como un intento de cambiar situaciones negativas que se han generado dentro de la educación especial. Para así integrar estos individuos en las aulas regulares, atendiendo sus necesidades educativas especiales.

Como menciona Bautista J. (1993) la educación especial se refería a un grupo de alumnos diferentes, es decir, que tenían alguna dificultad o limitación, que no les permitía asistir a una escuela ordinaria, ya que la sociedad los etiquetaba y los aislaba de los demás sujetos considerados "normales". A partir de esto surge un concepto más amplio que admite que las dificultades de aprendizaje no sólo se originan en el alumno sino que pueden deberse también a factores sociales y escolares, además de que promueve la integración escolar y fomenta el uso de un currículo igual para todos; por ello los sujetos se ven beneficiados cuando este concepto es aceptado por la sociedad y les permite ingresar a las aulas ordinarias propiciando así una mayor apertura al conocimiento y a la vida social.

Pérez C. y Prieto S. (1999) señalan que la transformación del concepto de educación especial a Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) pone un mayor énfasis en la atención a la diversidad y por lo tanto no es solo el niño el que debe adaptarse, sino que son las escuelas o centros educativos quienes van a generar los cambios necesarios, ya sea en sus estructuras organizativas, pedagógicas e incluso físicas para facilitar el acceso del niño al currículo. Uno de los documentos con los cuales se pretende el reconocimiento de la necesidad de conseguir una "escuela para todos" y generar escuelas con mayor eficacia educativa, es la declaración de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales pronunciada en Salamanca en 1994, donde se reunieron más de 300 participantes representando a 92 gobiernos (incluido México) y 25 organizaciones internacionales, con el fin de favorecer el enfoque de la educación integradora, capacitando a las escuelas para que atiendan a todos los niños y en especial a los que presentan alguna necesidad educativa especial.

En esta reunión se planteó lo siguiente:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y también la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados considerando la gama de características y necesidades diferentes.
- Las personas con Necesidades Educativas Especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, mismas que deberán integrarlas en una pedagogía enfocada en el niño y capaz de cubrir sus necesidades.
- Las escuelas ordinarias deberán combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades donde el ambiente sea acogedor, construyendo una sociedad integradora, logrando así una escuela para todos.

Dentro de la misma reunión se hace un llamado a los gobiernos y se les exhorta a:

- a) Dar prioridad política y presupuestaria para mejorar los sistemas educativos, con el fin de incluir a todos los niños y niñas independientemente de sus diferencias o dificultades personales.
- b) Atribuir carácter de ley o política al principio de educación integrada, es decir que todas las escuelas ordinarias permitan el acceso a todos los niños.
- c) En colaboración con otros países fomentar intercambios y desarrollar proyectos sobre la experiencia de escuelas integradoras.
- d) Crear instituciones que realicen la planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza dirigida a sujetos con necesidades educativas especiales.
- e) Fomentar y promover la participación de los padres, comunidades o instituciones de personas con discapacidad en la toma de decisiones para brindar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- f) Invertir mayores esfuerzos en la rápida identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales; que incluyen programas de

formación docente inicial y continua orientados a la atención de las necesidades educativas especiales en escuelas integradoras (SEP, 1994c).

De manera general, las Necesidades Educativas Especiales incorporan los principios de una pedagogía de la que todos los niños y niñas se pueden beneficiar. Concluyen que las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño (Lus M., 1997).

Otra definición dada por el MEC (1996) es que las necesidades educativas especiales se reflejan cuando algunos alumnos requieren una determinada ayuda, ya sea personal, curricular o material para que puedan cubrir o acceder satisfactoriamente a los objetivos de la educación. Estas ayudas se determinan de acuerdo al grado de dificultad o necesidad del alumno, ya que no en todos se presenta el mismo tipo de dificultad y además, en algunos casos la ayuda que van a precisar puede ser temporal o permanente. Por ello es importante considerar que la dificultad del alumno para aprender o acceder al conocimiento no sólo es causa de él, sino que se deben tomar en cuenta las circunstancias tanto sociales como educativas, para encontrar el origen de la dificultad y proporcionar una práctica educativa de calidad, tomando en cuenta todas las medidas que se requieran de acuerdo a esa necesidad.

Siguiendo sobre esta misma línea el informe Warnok (1978) (citado por: Puigdemívol I., 1993), se refiere al término necesidades educativas especiales como el conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.) que es necesario instrumentalizar para la educación de alumnos que por diversas razones, temporales o permanentes no están en condiciones de alcanzar la autonomía personal y la integración social con los medios que generalmente están a disposición de la escuela.

Según Van S. (1991) al citar a Echeita (1988) señala que un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que presenta mayor dificultad para aprender en comparación con el resto de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le

dificulta el uso de recursos educativos que proporciona normalmente una escuela ordinaria, es decir, se trata de alumnos que necesitan recursos educativos especiales, adicionales o diferentes a los disponibles comúnmente: sus dificultades de aprendizaje requieren de ayuda extra para su resolución, siendo esta educativa, psicológica, médica, etc.

Por tanto, no es la existencia de deficiencias la que determina que un alumno tiene necesidades educativas especiales sino la existencia de dificultades y el grado de las mismas, para aprender los contenidos y objetivos establecidos en el currículo que por su edad le corresponde.

Además de tomar en cuenta el momento en que el profesorado, ya sea de forma individual o colectiva, ha agotado todos los recursos a su alcance para responder a las necesidades, por lo que se hace necesaria una respuesta educativa especial (MEC, 1996).

Pérez C. y Prieto S. (1999) mencionan que un niño es considerado con una necesidad educativa especial, cuando manifiesta algún problema de aprendizaje durante su desarrollo académico y por ello requiere de atención más específica y mayor número de recursos educativos de los requeridos por sus compañeros de grupo y edad.

Al hacer referencia a los problemas de aprendizaje, se involucra también a los centros escolares y la respuesta educativa que ofrecen; tomando en cuenta a los alumnos que presentan problemas relacionados con su propio desarrollo, por ejemplo, sordera, ceguera, parálisis cerebral, etc. Del mismo modo se incluye a aquellos sujetos con dificultades como: retrasos en algunas materias, lentitud en la comprensión lectora, problemas de lenguaje, trastornos de conducta, etc. ; mismos que obstaculizan el aprendizaje escolar y que están relacionados con los objetivos planteados en el currículo y las formas de evaluación establecidas (Coll C., Marchesi A. y Palacios J., 1997).

Concluyen los autores que las Necesidades Educativas Especiales, no solo se enfocan a las dificultades de aprendizaje, sino también a los recursos educativos requeridos para atender esas necesidades y evitar o disminuir dichas dificultades. En cuanto a los recursos educativos se requiere de la participación de profesores o especialistas que tengan las herramientas necesarias para elaborar proyectos educativos, adaptaciones curriculares y adecuar el sistema de evaluación, también es necesaria la ampliación de material didáctico y en algunos casos la adecuación de las instalaciones del centro escolar; para que al interrelacionarse todos estos elementos, las Necesidades Educativas Especiales sean detectadas y abordadas satisfactoriamente.

Bautista J. (1993) señala que el concepto de N.E.E está relacionado con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que estos alumnos pueden necesitar en el transcurso de la escolarización para desarrollar al máximo sus capacidades personales y sociales; estas ayudas o servicios se refieren a las vías de acceso al currículo escolar que pueden ser:

- a) Vías personales, ayudas brindadas por profesionales, como un profesor de apoyo, logopeda, entre otros.
- b) Vías materiales, como mobiliario, equipamiento e instrumentos necesarios y en ocasiones hasta adecuaciones a la estructura de la institución educativa.

Se debe tener presente la existencia de algunos sujetos con dificultades temporales, mismas que les impiden el desarrollo de su aprendizaje, por ello en ocasiones, es necesario brindarles también la ayuda necesaria.

EVALUACION PSICOPEDAGÓGICA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para atender las necesidades educativas especiales, es necesario realizar una evaluación psicopedagógica para determinar la ayuda que precisa cada alumno, facilitando así su acceso al aprendizaje.

Retomando el concepto de necesidades educativas especiales, Bautista (1993) comenta que de tal concepto se desprenden dos características que se relacionan con las dificultades de los alumnos:

- a) Carácter interactivo, porque las dificultades que presenta un alumno son el resultado de la interacción entre factores como: las características propias del alumno y las características del entorno en el que se desenvuelve (escuela).
- b) La relatividad de las dificultades de un alumno que no pueden ser definitivas ni determinantes pues dependen de las particularidades de un alumno en un contexto y momento determinado.

Debido a la diversidad de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y las dificultades que se presentan se hace necesario identificar de manera oportuna y precisa al sujeto que requiere ayuda especial.

Por lo tanto, la detección, referencia y manejo de los problemas susceptibles de una instrucción especializada requieren de un procedimiento sistemático que aclare los puntos de decisión, responsabilidades y acciones a emprender (Sánchez E., Cantón M. y Sevilla S., 1999).

De tal manera, se hace necesario realizar una evaluación psicopedagógica, definida como: un proceso de recolección y análisis de información relevante que da cuenta de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de los alumnos con dificultades en su desarrollo personal o desajustes relacionados con el currículo escolar. La finalidad de este proceso es la toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que requiere el alumno para favorecer su adecuado desarrollo (MEC, 1996).

El M.E.C (1996) concluye mencionando que esta evaluación facilita:

1. La identificación de los posibles contenidos a priorizar en la propuesta o adaptación curricular.

2. La toma de decisiones respecto a la evaluación integradora, en la medida en que el grado de aprendizaje de estas capacidades den cuenta del grado de desarrollo alcanzado por el alumno.

Para llevar a cabo esta evaluación es necesario identificar al alumno, la institución a la que pertenece y el nivel y grado en el que se encuentra.

Funes M. (1995) menciona que, la demanda inicial o diagnóstica la realiza el maestro cuando:

- Observa que el alumno no progresa de su nivel inicial.
- Detecta que las dificultades del alumno son mayores que las del resto de sus compañeros.
- Realizó ajustes en su programación.

A partir de lo anterior se procede a recabar información, por medio de: entrevistas (padres, maestro y alumno), observaciones escolares y personales; en las cuales se toman en cuenta la salud física y psíquica, la motivación, aspectos socioeconómicos y culturales de la familia y entorno, escolaridad anterior, estilo de aprendizaje, etc. Esta evaluación va a dar pie para determinar los contenidos curriculares que precisa el alumno, ayudas materiales y personales de acuerdo a sus capacidades, para contribuir a un buen desarrollo del alumno, principalmente en el contexto escolar. Para esto es muy importante tener presente lo estipulado en los planes y programas de estudio.

Arne G. (2000) menciona que el proceso de identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales de algún sujeto se debe considerar no sólo como un proceso de recolección de información, sino también, como un análisis de la información más importante.

En primer lugar se deben considerar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje como son:

- Interacción del profesor con los contenidos de aprendizaje.
- Interacción del alumno con el profesor, los compañeros y los contenidos de aprendizaje.
- Tomar en cuenta el contexto familiar, escolar y del aula.

A partir de la identificación y análisis de estos elementos se determinan las necesidades educativas especiales del alumno, con el propósito de tomar decisiones que precisen las ayudas que serán necesarias para dar respuesta a dichas necesidades.

De manera particular y de modo individual se analizan las competencias curriculares del alumno en cuanto a:

- El programa, materias y tipos de contenido (procedimental, conceptual, actitudinal)
- Ritmos y formas de aprender, tomando en cuenta preferencias, intereses y autoconcepto.
- Relacionado con los procesos cognitivos, motivacionales y afectivos.

Es importante tomar en cuenta el origen de las necesidades del niño; motoras, sensoriales, cognitivas y su influencia en el aprendizaje, higiene y hábitos alimenticios.

Ezcurra M. (1997), menciona que la evaluación psicopedagógica nos permite detectar las características del proceso de aprendizaje que lleva a cabo el niño, así como las estrategias que emplea, de modo que, proporcionará información relevante para detectar con profundidad las necesidades del sujeto, de acuerdo a las relaciones que establece dentro de su contexto familiar y escolar, así como para fundamento y justificación de la necesidad de introducir cambios en los servicios educativos que se le brindan y/o tomar decisiones de carácter extraordinario.

Por lo tanto, el M.E.C (1996) sugiere que, al llevar a cabo esta evaluación se debe actuar considerando los siguientes aspectos:

- La interacción del alumno con los materiales y contenidos de aprendizaje, este hace referencia a la presentación del contexto y de los materiales, ya que, de éste dependerá el sentido que el alumno pueda atribuirles, el tipo de respuesta que de el alumno y sus condiciones personales (estilo, actitud, capacidad, etc.).
- La interacción entre el profesor y los contenidos de aprendizaje, entendido como las prácticas educativas dentro del aula. Evaluando en particular el origen y forma de secuenciar los tipos de contenidos así como la metodología y los criterios de evaluación relacionadas con la propuesta curricular.
- La interacción del alumno con el profesor y los compañeros, supone evaluar las relaciones afectivas, tarea docente y ayudas proporcionadas por el profesor siendo de gran importancia para el equilibrio emocional y la formación del autoconcepto de los alumnos.

Arné G. (2000) propone algunas categorías para la evaluación en el aula:

- Planeación y elaboración de sesiones didácticas.
 - Actividades con las que se inicia la clase.
 - La metodología y explicación de contenidos.
 - Comprobar si hubo comprensión en los alumnos y las formas de ajuste en contenidos y metodología.
 - Ayudas que se le proporcionan al alumno.
 - Participación del alumno.
 - Formas y actividades de evaluación.
 - Estrategias de aprendizaje y trabajo cooperativo.
 - Relación afectiva entre maestro – alumno y entre alumnos.
- Contexto de desarrollo familiar y centro escolar, dentro de la familia se contemplan principalmente los aspectos que están dificultando o favoreciendo el proceso de aprendizaje del niño; en el centro escolar interesa la dimensión institucional del aula

y la escuela, como el lugar en el que se dan interacciones del alumno con sus profesores, compañeros y contenidos de aprendizaje.

Arné G. (2000) Menciona que dentro del ámbito familiar existen factores que pueden limitar o favorecer el desarrollo del alumno entre los cuales se encuentran:

- Estructura familiar, entendida como la calidad de las interacciones.
- Valores que prevalecen dentro de la familia.
- Actividades de aceptación, rechazo, expectativas etc., ante el déficit o discapacidad del niño.
- Nivel y calidad de la comunicación intrafamiliar.
- Condiciones físicas de la vivienda.
- Organización de las actividades cotidianas.

En cuanto al niño, el mismo autor menciona que se debe observar:

- Relaciones afectivas que establece con su familia.
- Grado de autonomía que se le otorga.
- La responsabilidad y participación doméstica.
- Oportunidades de aprender y las experiencias.
- Juego, uso del tiempo libre, interacción con las personas que lo rodean y objetos.
- Hábitos de higiene y salud, alimentación, horario de actividades básicas, condiciones y hábitos de trabajo.

Fernández M. (1997) menciona que los procedimientos e instrumentos, que pueden ser más eficaces para la evaluación psicopedagógica son:

- a) Recolección de información del dossier del alumno (expediente personal que posee la institución educativa).
- b) Cuestionarios y entrevistas realizadas al profesor.

- c) Entrevista con el alumno, análisis de sus trabajos.
- d) Pruebas de evaluación curricular.
- e) Observación dentro del aula.
- f) Entrevista a la familia.

La diversidad de alumnos existente en el salón de clase, es el resultado de la interacción que se da entre sus características personales y las condiciones y oportunidades que se les ha ofrecido en los contextos en los que se desenvuelven.

Dentro del aula se observan diferentes formas de aprender, por lo cual, la propuesta curricular de la institución educativa, debe diversificar la oferta educativa para que todos los alumnos logren los objetivos de enseñanza y se pueda asegurar su acceso al aprendizaje.

De acuerdo al M. E. C. (1996), la evaluación psicopedagógica es un proceso por medio del cual se recaba información que sirve de base para decidir y fundamentar la oferta educativa, orientar los cambios que se requieren para favorecer el desarrollo personal, social y escolar de los alumnos y la mejora de la institución educativa. Además toma en cuenta la naturaleza de las interacciones que se dan en el contexto escolar de acuerdo a un alumno o un grupo de alumnos, sirviendo de base para realizar las adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades y requerimientos de cada alumno.

Sin embargo, como lo mencionan González M., Ripaldi G. y Asegurado G. (1995), a pesar de que el currículo contempla la atención a la diversidad, tanto en la escuela como en el aula puede presentarse el caso de algunos alumnos que requieran de materiales y/o contenidos diferentes en mayor o menor grado de los que son utilizados por sus compañeros.

ADAPTACIONES CURRICULARES

A partir de la evaluación psicopedagógica, se realizan adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades educativas especiales detectadas en los alumnos, estas adaptaciones pueden ser temporales o permanentes, dependiendo del grado de las dificultades del alumno. Dichas adaptaciones se llevan a cabo dentro de la institución educativa a la que pertenecen los alumnos.

En el seminario de actualización para profesores (SEP, 1999b) se afirma que, la escuela es la encargada de proporcionar a los alumnos las bases necesarias que les permitan compartir diversos conocimientos para comprender la realidad social y natural en la que están inmersos, para que así logren identificarse como miembros de una sociedad y una época. Además debe ofrecer en igualdad de condiciones los recursos para que se desarrollen sus facultades intelectuales, emocionales y físicas; distinguiéndose como una institución que busca mejores opciones para enriquecer la vida de sus alumnos sin distinciones de ningún tipo.

Por lo que, para desempeñar estas funciones adecuadamente, la escuela debe tomar en cuenta las diferencias y necesidades educativas que presentan los alumnos, pues no aprenden al mismo ritmo porque sus capacidades, habilidades e intereses varían de acuerdo a la influencia de su medio ambiente.

Los servicios educativos se reflejan en el currículo escolar, entendiendo a este como los objetivos educativos, organización escolar, contenidos, métodos y las intenciones (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar) junto al plan de acciones previsto para alcanzar estas intenciones (Coll C., 1987 citado por: Van, S. 1991).

Por lo tanto, el currículo es un ámbito para la experimentación educativa y un instrumento para mejorar la calidad de la enseñanza, cuyo modelo deberá ser flexible y abierto, de tal forma que permita contemplar las características individuales de los alumnos (Gallardo y Gallego 1993, citado por: Bautista J., 1993).

López Melero (citado por Bautista J., 1993) menciona que para que el currículo tenga presentes a los niños que son diferentes a los demás en el aspecto cognitivo, debe tomar en cuenta tres principios:

a) Principio de flexibilidad, se refiere a que cada alumno aprenderá siguiendo su propio ritmo y para cubrir sus necesidades, pues no es posible que todos adquieran el mismo grado de abstracción ni de conocimientos en un determinado tiempo.

b) Principio de trabajo simultáneo, cooperativo y participativo, en este se menciona que todos los niños trabajarán en torno a un mismo currículo y con las actividades programadas, ya que los niños con alguna deficiencia pueden participar en las mismas actividades, aunque no con igual nivel de abstracción y/o intensidad.

c) Principio de acomodación, se refiere a que en el momento de elaborar un plan curricular o de curso, se debe considerar a los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje para que sean tomados en cuenta dentro de la planeación.

Una de las razones que sustentan una postura más flexible del currículo, es que el trabajo educativo dentro del marco de la integración se fundamenta en la identificación de necesidades educativas especiales, mediante una evaluación psicopedagógica que permite la realización de una intervención pedagógica, a través de la cual se realizan adaptaciones al currículo ya sea en los procedimientos, materiales, contenidos, etc., en función de las necesidades detectadas (SEP, 1999b).

Para González M., Ripaldi G. y Asegurado G. (1995) las adaptaciones curriculares son una estrategia de planificación y de actuación del profesor, que se transforma en un proceso para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, las cuales están basadas en criterios que guían la toma de decisiones sobre aquello que los alumnos deben aprender, cómo, cuándo y la forma de organizar la enseñanza para obtener el mayor provecho.

De manera más específica en las adaptaciones curriculares se modifican uno o más de sus elementos, de acuerdo al grado de significatividad que sea requerida y con base en esto se clasifican en:

1. Adaptaciones curriculares significativas. Estas contemplan cambios en el diseño curricular como puede ser la eliminación de contenidos y objetivos que se consideran básicos y como consecuencia también se modifican los criterios de evaluación. En este caso la adecuación es más particular y específica pues se dirige normalmente a un alumno, por ello se le denomina adaptación curricular individual, y puede presentarse en los siguientes elementos:

- Objetivos, es cuando se eliminan objetivos básicos, o se introducen objetivos específicos complementarios y/o alternativos.
- En los contenidos, cuando se introduzcan contenidos específicos complementarios y/o alternativos o si se eliminan contenidos nucleares del currículo general.
- En la metodología y organización didáctica, se presenta cuando se introducen métodos y procedimientos complementarios y/o alternativos de enseñanza – aprendizaje, o en la organización o si hay introducción de recursos específicos de acceso al currículo.
- En la evaluación si se introducen criterios específicos, si se eliminan criterios de evaluación generales, si hay adaptación de criterios comunes o se modifican los criterios de promoción.
- Tiempos, cuando se prolonga un año o más la permanencia en el mismo ciclo.

2. Adaptaciones curriculares no significativas. Es la menos específica ya que solo supone una leve modificación de la planeación ordinaria, además de que se encamina hacia la prevención y recuperación de dificultades menores de aprendizaje, que puedan presentarse en algunos alumnos. Este tipo de adaptación influye directamente en la metodología y debido a que tienen un carácter ordinario suelen dirigirse a varios alumnos, por lo que se les llama también adaptaciones curriculares grupales. Pueden realizarse en los siguientes aspectos:

- Organizativas, cuando se da una reorganización de los grupos, una organización didáctica o del espacio.
- Relativas a los objetivos y los contenidos, cuando hay priorización de áreas o bloques de contenidos, de un tipo de contenidos, de objetivos, sí hay una secuenciación o eliminación de contenidos secundarios.
- En la evaluación, si hay modificación en la selección de técnicas e instrumentos o si hay una adaptación de los mismos.
- Los procedimientos didácticos y las actividades, se presenta si se modifican los procedimientos, si se introducen actividades alternativas o complementarias a las previstas, si hay cambios en el nivel de complejidad de las actividades o si hay modificación de la selección o adaptación de los materiales.
- En la temporalización, cuando se modifica para determinados objetivos y contenidos dentro del ciclo.

El uso de un determinado tipo de adaptación, implica una toma de decisión por parte de los profesionales que en esos momentos participan en la elaboración de esa adaptación, esto junto a que reflexionen sobre los siguientes criterios:

- Autonomía / funcionalidad, esto implica dar prioridad a los aprendizajes que incrementen el desarrollo autónomo del alumno, potencializando sus habilidades.
- Adecuación a la edad cronológica.
- Ampliación de ámbitos, es decir, otorgar importancia a los aprendizajes que amplían los ámbitos a los que puede acceder el alumno.
- Preferencias personales y significación, suponen seleccionar medios de aprendizaje que incluyan actividades significativas para los alumnos, y que no solo trabajen las áreas en las que presenta dificultades, sino que también se tome en cuenta aquello que se le facilita al alumno.
- Sociabilidad, refiere que es necesario dar importancia a los aprendizajes que propician, el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con el grupo.

- Variabilidad, es decir hacer una variación de los materiales con los que va a trabajar el alumno, esto para evitar que se muestre un desinterés por parte de ellos, hacia los contenidos (Puigdemívol I., 1993).

La toma de decisiones para realizar una adaptación curricular, también se fundamenta en la previa detección de las necesidades educativas y la valoración de las capacidades y dificultades de los alumnos, mediante la evaluación psicopedagógica.

Para realizar las adecuaciones curriculares se deben tomar en cuenta elementos que sirven de base para obtener una mejor sistematicidad para la organización y desarrollo de actividades eficaces en el aula:

- Reconocimiento del plan y los programas de estudio actuales en cuanto a su orientación y objetivos, con el propósito de tener una visión clara de lo que el currículo establece dentro de cada ciclo y grado escolar.
- Reconocimiento del plan y los programas, considerando los conocimientos escolares, capacidades, habilidades y actitudes que se desea desarrollar; tomando en cuenta las distintas áreas de conocimiento.
- Tomar en cuenta las condiciones institucionales para el tratamiento del servicio educativo. Este elemento se refiere a las características, físicas, institucionales, materiales didácticos, las características del personal docente y la estructura organizativa del centro escolar.
- Reconocer las características de los alumnos, se refiere a conocer la situación de los alumnos a nivel grupal e individual, a partir de una evaluación que tiene en cuenta el desempeño general de la clase y las necesidades educativas especiales (SEP, 1999b).

Del mismo modo, Ruiz 1988 (citado por González M., Ripaldi G. y Asegurado G., 1995) plantea que las adaptaciones del curriculum se fundamentan en algunos principios elementales que no se deben perder de vista:

- Los objetivos de la propuesta educativa deben ser los mismos para todos los alumnos. Lo que cambia son las ayudas que cada alumno debe recibir en función de sus necesidades educativas.
- Al diseñar un programa de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales, se debe partir de la propuesta educativa diseñada para el conjunto de los alumnos.
- Las actividades programadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, pueden plantear objetivos didácticos diferentes a los de los programas generales, pero deben cubrir los objetivos generales.

PROGRAMA DE LA SEP PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Como parte de la reforma integral de la educación primaria en 1995 se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), adscrito a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, uno de los objetivos del PRONALEES, fue revisar los planes y programas de estudio del área de español para primaria.

Con base en la reformulación sistemática generada de la revisión de planes y programas de español se publicó un fichero de actividades didácticas por grado y se decidió renovar gradualmente los libros de texto de la asignatura, añadiendo un libro para el maestro por cada grado de este nivel educativo (SEP 2000).

El programa para la enseñanza del español que se propone esta basado en un enfoque comunicativo y funcional, en el cual comunicar significa dar y recibir información en el

ámbito de la vida cotidiana, de modo que leer y escribir son dos maneras de comunicarse.

En este enfoque leer no es sólo trasladar el material escrito a la lengua oral, leer significa interactuar con un texto, es decir comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes.

La forma de concebir la lectura y la escritura en este enfoque difiere del enfoque tradicional, pues en ocasiones se piensa que para leer basta con juntar letras y formar palabras, que lo más importante y lo mejor es leer rápido y claramente aunque no se comprenda lo que se lee.

Esto lleva a plantearse que aprender a leer en forma comprensiva lleva más tiempo que aprender a descifrar (SEP, 2000).

Por lo tanto se propone el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita a través de usos y funciones sociales de la lengua desde el 1er grado, para que el niño tenga oportunidad de estar en contacto con la lengua escrita y como aparece en los materiales y textos que se producen (periódicos, revistas, anuncios, etc.)

Para la organización de la enseñanza se divide el estudio del español en cuatro componentes:

- *Expresión oral* (hablar y escuchar), el propósito de éste es mejorar gradualmente la comunicación oral de los niños, de modo que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula.
- *Lectura* (leer y compartir), pretende que los niños logren comprender lo que leen y hagan uso de la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana.
- *Escritura* (tiempo de escribir), se trata de que el niño use la escritura en forma adecuada para lograr el dominio de la escritura y la producción de textos.

- *Reflexión sobre la lengua*, éste propicia el conocimiento de aspectos del usos del lenguaje; gramaticales, del significado, ortográficos y de puntuación. Los cuales están asociados a la práctica comunicativa.

Los materiales de español de alumnos y maestros están relacionados y se complementan. Estos materiales se describen a continuación:

Los libros para el niño son:

- *Español 1er grado lecturas*. Es el eje articulador de los materiales, pues para cada una de las lecturas se proponen actividades vinculadas con los cuatro componentes, que podrán ser realizadas en el libro de actividades y recortable.

Este libro facilita la lectura, ya que tiene: ilustraciones, palabras repetidas, empleo de rima; de la misma forma así mismo los temas que contiene el libro apoyan el desarrollo de la expresión oral. La maestra podrá plantear preguntas, dar respuesta, pedir comentarios, ejemplos, opiniones y propiciar la reflexión en los niños para expresar sentimientos o solucionar problemas de la vida cotidiana. De modo que el desarrollo de la expresión oral fortalece la organización del pensamiento, acostumbra al niño hablar en público y le permite aprender a escuchar lo que dicen los demás.

- *Español 1er grado actividades*. Se compone de actividades vinculadas con el libro de lecturas y el recortable. Cada lección amplía el tema de la lectura y ofrece la oportunidad de trabajar con diversos tipos de textos permitiendo al niño aplicar su experiencia en la resolución de situaciones que impliquen la comprensión de textos. Se desarrollan los conocimientos básicos sobre el sistema de escritura a través de actividades en las que el niño: completa enunciados, escribe oraciones, copia y crea textos.

- *Español 1er grado recortable*. Tiene como finalidad complementar el libro de actividades ofreciendo imágenes y textos que el niño puede utilizar para reconstruir cuentos , completar oraciones o establecer relaciones entre texto e imagen. Incluye otros materiales como máscaras, títeres, memoramas etc., con los cuales puede jugar, hacer dramatizaciones etc. (SEP, 2001b).

El material para el maestro es:

- *Libro para el maestro*. Ofrece recomendaciones didácticas, generales y temáticas; formas de evaluación, propuesta de trabajo y sugerencias bibliográficas. Es una guía que propone alternativas de trabajo con los libros destinados a los niños, propuesta que puede enriquecerse con la experiencia y creatividad de los maestros.

Los libros del maestro y alumnos están vinculados a los cuatro componentes de la asignatura; leer y compartir, hablar y escuchar , tiempo de escribir y reflexión sobre la lengua (SEP, 2001b).

- *Fichero de actividades didácticas*. Es un complemento de los materiales para el maestro en el que se proponen actividades como: escribir palabras con letras móviles, la ruleta (relación de sonido y grafía, y valor convencional del sonido), el sobre de palabras (lectura de palabras), relacionar imagen y texto, memorama de palabras, grafómetro, entre otras, que permiten al alumno construir conocimientos, desarrollar y practicar habilidades necesarias para acceder a los contenidos del programa. En el fichero se sugiere la frecuencia para realizar las actividades didácticas y queda a juicio del maestro emplearlos en determinados momentos, de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, características del grupo, plantel y región donde trabaja etc. (SEP, 2001b).
- *Avance programático*. Tiene como finalidad auxiliar al maestro para que planifique las actividades de enseñanza, relacione contenidos de las asignaturas y obtenga orientación para evaluar los resultados de aprendizaje. Además se recomienda una

secuencia de contenidos de las asignaturas, indicando las páginas de los libros del niño con las que se relaciona cada contenido e indica la ficha con la que se apoya cada tema. Contiene también un apartado para que el maestro registre experiencias o comentarios que le permitan mejorar los resultados de su enseñanza. Este también debe combinarse con el libro del maestro. La utilización de este material debe tomarse como un instrumento de trabajo y no como requisito administrativo (SEP, 1997).

El *plan y programas de estudio* de educación primaria (SEP, 1993) plantea la importancia de que la escuela debe ser para todas las personas, con el fin de permitirles el mejoramiento de sus condiciones de vida para promuevan el progreso de la sociedad en la que están inmersos.

Para ello se busca que los niños:

- Adquieran y desarrollen habilidades intelectuales que les permitan adquirir los contenidos de manera continua y lograr que sean seres autónomos que sepan actuar con criterio propio y satisfactoriamente en aspectos prácticos de su vida cotidiana.
- Que se apropien de los conocimientos esenciales para que puedan comprender fenómenos de la naturaleza, principalmente los que se relacionan con la protección de la salud y del medio ambiente, y el uso adecuado de los recursos naturales así como los que tienen que ver con la organización histórica y geográfica de su país.
- Fomentar en ellos la práctica de valores, tanto en su vida personal como al relacionarse con otras personas. Como seres que están inmersos en una comunidad, en la cual adquieren una serie de derechos y deberes que deben conocer.
- Desarrollen actitudes que les permitan disfrutar y apreciar el arte y los deportes.

Dentro de los mismos planes y programas, en particular en la asignatura de español el propósito fundamental, es propiciar en los niños el desarrollo de sus capacidades de comunicación en los diferentes usos de la lengua hablada y escrita.

Para llegar a cumplir tal fin, es indispensable que los niños:

- a) Consigan de manera eficiente el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura mediante:
 - La representación convencional de las vocales.
 - Representación convencional de las consonantes.
 - Direccionalidad de la escritura y separación entre palabras.
- b) Logren desarrollar la capacidad de expresión oral, clara, coherente y con sencillez.
- c) Aprendan a aplicar estrategias adecuadas al redactar textos de diferentes tipos y con diferentes propósitos.
- d) Que adquieran el hábito de la lectura, siendo reflexivos sobre lo que leen, logren valorarlo, criticarlo y lo disfruten. Siendo capaces de formar sus propios criterios y preferencias.
- e) Desarrollen habilidades de revisión y corrección de los textos elaborados por ellos mismos.
- f) Dominen las reglas y normas al hacer uso de la lengua, comprendiendo su sentido y aplicándolo como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- g) Aprendan a buscar información, valorarla, procesarla y hacer uso de esta en la escuela y en otros contextos en los que se desarrollan. Todo esto de manera autónoma.

Con base a estos objetivos y tomando en cuenta las necesidades educativas especiales de cada individuo, se elaboró un programa de intervención, en el que se incluyen actividades diseñadas para mejorar los problemas y dificultades en lectura y escritura que presentan los alumnos de 1er grado. Considerando que la lectoescritura es parte fundamental de su formación académica y personal presente y futura.

IMPORTANCIA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

El lenguaje es un instrumento fundamental con el que cuentan los alumnos para progresar en el conocimiento de los contenidos escolares y para comunicarse con las personas que los rodean. Así como también, es un factor determinante para su adecuado desarrollo personal y social (Salvador M., 1999).

De modo que, el lenguaje entre los seres humanos es un sistema de comunicación mediante símbolos convencionales, mismos que permiten a los sujetos hacerse una representación interna de la realidad lo que supone hacer una manipulación mental de objetos y sucesos en ausencia de los mismos. Por ser un sistema convencional de símbolos se le atribuye un carácter social.

En cuanto a la adquisición del lenguaje es importante también, contar con un organismo para desarrollarlo. Sin embargo, algunas condiciones específicas y funcionales importantes relacionadas con el desarrollo y potencialidad del lenguaje, son el medio ambiente social y principalmente las interacciones específicas que los niños establecen con niños mayores y con adultos. A medida que los niños se desarrollan física y mentalmente sus conductas sociales se presentan más complejas y van aprendiendo el nombre de los objetos que le rodean, información sobre algunos fenómenos y las reglas que regulan o rigen la comunicación como la alternancia de roles, las relaciones entre las conductas de los interlocutores, etc.

Vigotsky (citado por Garton A. Y Pratt Ch., 1991) entendía al lenguaje como el habla y la experiencia social y cultural del niño y concebía también al lenguaje como el medio a través del cual se transmitía y se creaba el pensamiento. Por lo tanto, existe una íntima relación entre lenguaje y pensamiento, entre lenguaje como una creación de lo social y el pensamiento como parte propia e individual de los sujetos y como consecuencia, una vinculación muy importante entre la palabra hablada y escrita, como modalidades importantes del lenguaje.

Cazden (citado por Salvador M., 1999) comenta que, el lenguaje se convierte en un instrumento y contexto propicio para adquirir otros conocimientos y por lo mismo, muchos problemas de aprendizaje surgen como consecuencia de algunas deficiencias en el uso del lenguaje. Del mismo modo, resalta algunas funciones del lenguaje:

- Proposicional. Analizar y representar el conocimiento y la información. La importancia de este radica en que el desempeño académico de los alumnos depende en gran medida de la forma de procesar la información que reciben y del conocimiento del lenguaje empleado en los contenidos.
- Sociocultural. Hablar y participar en prácticas sociales; el desempeño escolar también se ve influenciado por el lenguaje que utilice el niño y el profesor.
- Expresiva. Expresar sentimientos, actitudes y valores. El dominio del lenguaje va a permitir a los niños establecer relaciones sociales y autorregular su conducta, aspectos importantes en un ambiente educativo.

Concluye Salvador M. (1999): el lenguaje es un concepto que se ubica dentro de otro más extenso como es la comunicación y señala que la competencia comunicativa se ve reflejada en dos aspectos, cognitivo – académico y social – personal.

En la adquisición del lenguaje es fundamental la utilización de palabras que se manifiestan a través de la escritura, pero ¿qué es la escritura?. La escritura es el registro permanente de la cultura y la historia de una sociedad con la que el niño se va familiarizando durante el desarrollo, por lo tanto, escribir implica registrar ideas en forma simbólica trazando letras y palabras sobre el papel, en forma mas o menos continua con una pluma u otro aparato registrador.

Al ser la escritura un aspecto indispensable para la sociedad se hace necesaria la promoción de la misma por medio de la enseñanza formal (durante diferentes grados escolares).

La escritura es una actividad evolutiva. En cuanto a su enseñanza, requiere esfuerzo por parte del profesor y habilidades motoras finas por parte del alumno, además de que ambos deben estar motivados para que el desarrollo de la escritura sea satisfactorio. El profesor sólo debe proporcionar estructuras organizativas apropiadas para que el alumno se interese cada vez mas en la ejecución y utilización de la escritura, y la convierta en una necesidad que le permite expresar y transmitir sus ideas, transformando el lenguaje en objetivo de reflexión y análisis, para que se genere una mayor actividad de aprendizaje que contribuya a su desenvolvimiento futuro (Garton A. y Pratt Ch., 1991).

Otro elemento que surge de forma simultánea con la escritura es la lectura que implica la comprensión de ideas expresadas con símbolos escritos de una determinada lengua.

Según Gagné E. (1991) dentro de la lectura, interviene una serie de procesos como:

- a) Decodificación. Entendida como el acto de descifrar un código impreso para que éste adquiera un significado. Esto implica el reconocimiento de letras impresas a partir de una representación visual y posteriormente el reconocimiento de las palabras almacenadas en una parte de la memoria a largo plazo.
- b) Comprensión literal. Su función es obtener un significado literal de la escritura, ya que a partir del reconocimiento de letras y palabras se realiza un análisis mediante el cual se combina el significado de varias palabras de manera significativa.
- c) Comprensión inferencial. Proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que están en el texto. Esta comprende tres aspectos que son: la integración referida a la representación mental de las ideas planteadas por el texto, el resumen que consiste en producir en la memoria del lector una idea global de lo que esta leyendo y la elaboración que contribuye a la representación de la idea global haciendo que los conocimientos previos se relacionen e influyan en ella.

- d) Control de comprensión. Sirve para asegurar que el lector alcance sus metas de forma efectiva y eficaz e incluye los procesos de establecimiento de la meta, selección de la estrategia para alcanzar la meta establecida y comprobación de la meta y corrección que se refiere a evaluar si están cumpliendo dichas metas.

Para que estos procesos se desarrollen de forma eficaz en el alumno y generen en él habilidades, concluye el autor, es de vital importancia la intervención del profesor, de él va a depender que el alumno logre poner en práctica dichos procesos y, a partir de las estrategias que utilice será el grado de comprensión de la lectura, posteriormente dependerá del alumno el uso continuo de las habilidades desarrolladas a partir de la intervención del profesor.

Una habilidad es la capacidad y disposición para adquirir con un entrenamiento adecuado algún conocimiento o reacción de tipo simple o complejo, psíquico y motor. Lo que permite que los sujetos adquieran mayor nivel de conocimientos formales e informales, los conocimientos formales se adquieren en la escuela y los informales en otros contextos sociales (Howard C., 1999).

Dentro de la enseñanza básica la adquisición de habilidades como la lectura y la escritura son de fundamental importancia ya que representan una forma de obtener información sobre la variedad de ideas y conocimientos que la sociedad ha generado y que agrupa en un término llamado cultura.

El primer grado de educación primaria centra su atención en el desarrollo de la lectura y escritura en los niños que ingresan a la educación formal, que son portadores del lenguaje, mismo que les permitió adquirir las costumbres y tradiciones de la sociedad a la que pertenecen. Esta información que adquirieron en su medio social, es considerada como los conocimientos previos con los que ingresan a la escuela, y que le sirven de base para adquirir y desarrollar la lectoescritura.

Sin embargo, la lectoescritura es una actividad compleja, ya que requiere varios niveles de procesamiento de la información, por ello es necesario brindar a los sujetos los medios y ayudas necesarias para que puedan desarrollar satisfactoriamente el aprendizaje de esa habilidad y de ese modo el aprender a leer y escribir, se transforme en un aprendizaje verdaderamente significativo (Bruer J., 1993).

Por lo tanto, la escritura como una habilidad básica para el conocimiento, proporciona modelos para hacer un uso correcto y más preciso del lenguaje. En el caso de los niños que apenas lo aprenden, les va a brindar conocimientos de ortografía, función y significado de las palabras, etc. Y, al estar tan estrechamente vinculada con la lectura, va presentando a través de ella formas de aprender dichos modelos (textos) ya que al aprender a leer, los niños aprenden a escuchar el lenguaje de una forma nueva.

De manera general Gómez P. (1991) señala que, durante el proceso de adquisición de la escritura los niños atraviesan por diversas etapas que son:

- Representaciones e interpretaciones presilábicas: los niños consideran a los dibujos y la escritura como elementos indiferenciados, pues los textos son interpretados como dibujos, rayas, letras, etc. Posteriormente sus representaciones se diferencian una de otra, porque consideran que los textos representan los nombres de los objetos, al darse cuenta de la relación entre escritura y significado.
- Representaciones e interpretaciones silábicas: el niño puede establecer relación entre las emisiones sonoras y los textos. A una emisión sonora larga le corresponde un texto largo y a una emisión sonora corta le corresponde un texto corto y establece correspondencia de cada grafía a cada una de las sílabas que componen la palabra.
- Representaciones e interpretaciones alfabéticas: se presenta cuando el niño ha descubierto la relación entre la emisión oral y la representación gráfica. Hace reflexiones que le permiten saber, que en el habla cada sílaba puede tener distintos fonos, lo que permite el establecimiento de la correspondencia entre grafía y fonema.

Por lo tanto, aunque haya establecido relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, es necesario que reflexione sobre la relación entre la secuencia gráfica y la secuencia de sonidos, para que los textos sean leídos y pueda obtener significados.

De acuerdo a lo propuesto por Sánchez E. (1990), una de las actividades implicadas en la lectura es el reconocimiento y asignación de un significado a los símbolos gráficos, para lo cual es necesario poseer en la mente alguna muestra o representación interna.

El mismo autor señala que ya que se ha asignado un significado a cada palabra, es necesario construir unidades de significado más amplio, lo que implica la elaboración de proposiciones o enunciados pequeños, hasta llegar a otro proceso que es la comprensión de un entorno general, la extracción del significado global de un texto.

Desde un enfoque evolutivo, Chall (1983), citado por Salvador M. (1999) el proceso de la lectoescritura se inicia con las siguientes fases:

- Fase 0, Pre - lectura o Pseudolectura. En esta, el niño aprende el lenguaje oral, adquiere conocimientos sobre el mundo y desarrolla habilidades perceptivas, visuales, auditivas y motoras.
- Fase 1, Lectura inicial o decodificación. Esta comprende el uso de letras como señales sonoras y la correspondencia entre grafema y fonema.
- Fase 2, Consolidación y fluidez de la decodificación. Que inicia en la etapa anterior hasta conseguir una operatividad automática (incremento de la velocidad y vocabulario lector).
- Fase 3, Leer para aprender a partir de textos con el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Carbajal M. y Juárez L. (1982) señalan que la lectura y la escritura, son actividades que requieren de ciertas condiciones por parte de los niños que van a adquirirlas, una de ellas es la madurez, que le permita enfrentar y vencer las dificultades que estas habilidades implican, por lo que deben tener también una capacidad discriminatoria,

habilidades de lenguaje, madurez en la visualización, capacidad de asociación, conductas de análisis, etc.

Las autoras también indican una clasificación de conductas que consideran necesarias para el desarrollo de la lecto-escritura:

1. Conductas instrumentales. Dentro de las cuales se incluyen la atención a estímulos de aprendizaje, la retención y evocación de la información recibida y la creatividad para descubrir, inventar, ser imaginativo y solucionar nuevos problemas.
2. Conductas Psicomotrices. Cuya finalidad es orientar el uso permanente del movimiento como medio didáctico y de comunicación, para lo cual se debe desarrollar gradualmente la coordinación gruesa (correr, saltar, caminar, etc.) con la cual podrá afinar sus movimientos y desarrollar su coordinación ojo - mano, para manejar tijeras, lápices, etc., hasta llegar a la coordinación fina, que implica el uso de músculos pequeños y específicos que permitan la grafomotricidad. Para lograr el desarrollo de estos niveles de coordinación es necesario que el niño tenga la integración de su esquema corporal; que conozca y controle su cuerpo y de igual forma la lateralidad (derecha - izquierda) y el ritmo para que pueda ubicarse en un espacio y tiempo determinado.
3. Conductas operativas. Para la formación de conceptos. Estas abarcan los aspectos sensoriales, prenuméricas, espaciales y temporales; de modo que los niños utilicen sus sentidos y experiencias para aprender.
4. Conductas de comunicación mediante un lenguaje desarrollado que le permita dialogar y expresar verbal o corporalmente lo que observe o sienta, (que responda y elabore preguntas o enunciados cortos).

Sin embargo, dentro de un aula ordinaria existe una gran diversidad de alumnos y de formas de aprender e interactuar. Esta diversidad, al valorarse positivamente y a partir de las diferencias individuales puede utilizarse como un recurso que sirva para enriquecer el proceso de enseñanza/aprendizaje en este caso de la lectoescritura (Vigo A., 1999).

Al ser la lectura y la escritura habilidades fundamentales para el desarrollo de capacidades personales y sociales de todo sujeto, es necesario promoverlas y fundamentarlas, en aquellos que presentan necesidades educativas especiales ya que son también recursos que les van a permitir estar en comunicación constante con el medio social que los rodea. De igual forma podrán expresarse y participar de manera más activa en la construcción de sus aprendizajes y realidad social y escolar.

Por ello es necesario, teniendo en cuenta la diversidad, identificar algunas de las principales dificultades con las que los profesores se encuentran al interior de sus aulas y que obstaculizan el aprendizaje de la lectoescritura en los sujetos.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y ESCRITURA

En sus primeros años de vida los niños construyen el mundo, poniendo en práctica los recursos que poseen: los sentidos, el movimiento, su cuerpo, manipulación de objetos y las interacciones que establecen con las demás personas.

Las relaciones que establecen van aumentando en nivel de complejidad, hasta que se convierten en un proceso que transcurre entre los primeros 5 o 6 años, mismo que le facilita el acceso al aprendizaje escolar.

El aprendizaje es un proceso que depende del desarrollo y de las interacciones que el individuo establece con los objetos que conoce y las personas que lo rodean. El aprender implica reconstruir el entorno que lo rodea, creando así formas de conocer, interpretar y representar la realidad en la que vive, sin embargo el alumno requiere de cierto nivel de madurez que le permita asimilar los contenidos que se le presentan, confianza en si mismo y capacidad para interactuar con los demás y el gusto para aprender (Escurra M., 1997).

La misma autora señala que a pesar de que la maduración es un proceso individual las exigencias sociales y escolares determinan que el niño debe alcanzar cierto grado de desarrollo, conocimiento, habilidades y expectativas a determinada edad, por tal motivo cuando esto no sucede se habla de un retraso en la maduración, lo que implica no cubrir las expectativas ya establecidas.

Esta problemática genera en el niño escolar conductas negativas como pueden ser: aburrimiento en clase, no dar respuestas precisas, olvida o no realiza lo que debe hacer, necesita una mayor atención por parte de los adultos, muestra desinterés en el estudio, entre otras. Debido a esto, diversas instituciones se han dado a la tarea de hacer un recuento de las características que presentan los niños considerados con problemas de aprendizaje.

De manera más específica en el Registro Federal 1997, (citado por Shea, T. y Bauer A., 2000) que contiene las características que deben presentar las personas que requieren de una educación especial; así como los servicios a los que tienen derecho, define a los niños con problemas de aprendizaje como: aquellos sujetos que presentan desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos que están involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito; el cual puede manifestarse en la capacidad defectuosa para oír, pensar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos.

Según este Registro Federal que tiene como finalidad brindar ayuda a las personas de educación especial, un equipo multidisciplinario puede determinar que los alumnos presentan problemas de aprendizaje si:

- El rendimiento del niño (habiendo tenido la enseñanza adecuada), no va de acuerdo con su edad y sus niveles de capacidad en una o más áreas, expresión oral, comprensión auditiva y lectura, expresión escrita, habilidades básicas de lectura, cálculos y razonamiento matemático.

- El equipo encuentra que en el niño hay una fuerte diferencia entre rendimiento y capacidad intelectual en una o más de las áreas ya mencionadas.

Al hacer esta detección de las dificultades de aprendizaje es importante considerar al lenguaje, ya que, como señala Ehren (citado por Salvador M., 1999) las dificultades de aprendizaje están íntimamente ligadas con las dificultades de lenguaje, dichas dificultades pueden ser abundantes y de origen diverso. Valmaseda M. (1990) plantea que las dificultades de carácter comunicativo lingüístico constituyen el resultado de pérdidas de tipo auditivo, afectaciones de tipo motor y de retraso mental.

Del mismo modo, dentro de las aulas se encuentran sujetos que presentan dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero que en cuanto a su función intelectual (sensorial, neurológico y emocional) son consideradas “normales”, como son:

- Dificultades Psicomotrices. La falta de coordinación y torpeza física e integración motora son signos que presentan los niños que tienen una mala coordinación. Por tal motivo esto repercute en el dominio de las habilidades escolares de modo que sus actividades son inadecuadas al escribir, dibujar, bajo equilibrio corporal.
- Perseverancia. Es la continuación automática y a menudo involuntaria de una conducta que se observa durante la expresión motora como el habla, la escritura, la lectura, el dibujo y al señalar (Myers P. y Hammill D., 1990).
- Dificultades de percepción. Se pueden describir conductualmente como mala descodificación visual, auditiva o cinestésica; estas pueden dividirse en:

Receptivo auditivo, cuando hay un mal entendimiento de los símbolos hablados, frecuentes peticiones para que se repita lo que se ha dicho, ecolalia y confusión de instrucciones o mandatos.

Receptivo visual, se presenta cuando no se comprende lo que se lee y cuando se lee en voz baja para sí mismo antes de repetir en voz alta.

Expresivo vocal, es una dificultad en la formación del pensamiento al hablar (disfasia) y se manifiesta por falta de sintaxis y carencia de ideas para expresarse.

Expresivo motora, se refiere a la formulación del pensamiento por escrito (disgrafía), igual que en otras comunicaciones no verbales como los ademanes. Algunos niños suelen omitir letras, invertirlas o transformarlas.

- Dificultades de atención. Para el progreso de un niño en la escuela, deben poder fijar su atención en determinada tarea y también deberá romper esa fijación en el momento adecuado para pasar a otra actividad. Esta se divide en:

Atención insuficiente, cuando se es incapaz de apartar los estímulos extraños y se siente atracción por todo estímulo independiente de la tarea a realizar.

Atención excesiva, se manifiesta cuando hay fijaciones anormales de la atención en detalles triviales y se pasa por alto los aspectos de mayor importancia.

- Dificultades en la memoria: entre estas están la dificultad para asimilar, almacenar y recuperar la información; lo que quizás este relacionado con los procesos visuales, auditivos y otros implicados en el aprendizaje. Así como la carencia de una memoria auditiva de origen a la incapacidad en la reproducción de secuencias de palabras o frases; además la imposibilidad de visualizar letras, palabras o formas, se debe a una memoria visual insuficiente (Miers P. y Hamill D., 1990).

En alusión a esto Sánchez E. (1990) describe algunas explicaciones ante este tipo de problemas:

- Los niños con dificultades para leer, presenta problemas para diferenciar la forma visual ortográfica de los símbolos escritos. Este aspecto, consiste de manera específica en que, los sujetos al leer reciben una gran cantidad de estímulos visuales por lo cual es necesario hacer una distinción entre ellos y la dificultad para diferenciarlos. Esto causa sin duda retrasos en la lectura.

- También es posible que los sujetos aún no tengan bien desarrollado el esquema de su propio cuerpo, como eje que le permite situarse y orientarse en el espacio y tiempo, y en este caso, al leer debe analizar formas de letras o palabras que involucran la direccionalidad y por consiguiente presentan dificultades.
- Otra explicación radica en la existencia de niños que presentan dificultades para integrar en un todo los rasgos de un estímulo y como consecuencia, al observar, percibir las letras o al copiarlas. En el caso de la escritura, va a presentar dificultades al intentar diferenciarlas.
- Problema psicolingüístico. Al hablar de este tipo de explicaciones se hace referencia a que la escritura es una representación del lenguaje oral y si el niño presenta algún trastorno o deficiencia en esta área habrá más posibilidades de presentar también dificultades para adquirir la escritura.

PROPUESTAS PARA ATENDER LAS DIFICULTADES EN LECTOESCRITURA

A partir de estas problemáticas se han desarrollado estudios, dirigidos al tratamiento de las dificultades lectoras, en donde se proponen diversos programas con actividades encaminadas hacia la disminución de dificultades en lectoescritura. Como el propuesto por Allende C. (1994) en el que pretende facilitar en el niño la comprensión entre la relación de los sonidos de las actividades a realizar y el lenguaje oral, algunos ejemplos de estas actividades son:

- Manipulación de fonemas, por medio de omisiones: sustituciones e inversiones.
- Segmentación de palabras, por medio de: fichas, contando sonidos.

La autora señala que estas actividades permiten el entrenamiento de habilidades fonológicas (ya que los niños primero toman conciencia de que el lenguaje se puede separar en unidades individuales de significado como palabras, posteriormente son capaces de segmentar las palabras en sílabas y después en fonemas) y aunque no es

el único requisito para el éxito el aprendizaje de la lectoescritura, se considera como un factor esencial.

De igual forma, Lozano L. (1994) propone un modelo de intervención en las dificultades lectoras. Menciona que leer es pasar de una forma visual (la palabra escrita) a una forma acústica (la pronunciación correspondiente) para comprender su significado de modo que propone actividades para desarrollarla como son:

- Segmentación léxica y silábica de una oración o palabra.
- Unión, omisión y comparación de sílabas y fonemas.
- Segmentación fonémica a través de dibujos y palabras orales.
- Inversión de fonemas en sílabas.
- Producción y detección de rimas.

El autor menciona que estas actividades son sólo una forma de abordar los problemas lectores. Considera que el aprendizaje de la lectura ha de comenzar de manera más formal en la educación infantil, mediante actividades específicas que favorezcan el desarrollo posterior de una habilidad lectora normal.

En otra propuesta elaborada por Garrido L. (1996), en la cual comenta que la lectura y escritura son aprendizajes que se dan de forma simultánea. Por ello las actividades deben tener cierta correspondencia. Y él propone algunos objetivos como los siguientes:

LECTURA	ESCRITURA
OBJETIVOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Leer mediante la interpretación de dibujos y signos. - Discriminar las vocales y las consonantes. - Leer de forma comprensiva palabras usuales. - Leer sílabas inversas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar pequeñas historias e ideas mediante dibujos y signos. - Escribir las vocales y las consonantes. - Escribir sílabas inversas. - Escribir frases. - Escribir mayúsculas.

Otra propuesta diseñada por Borzone de M. (2000) resalta que es necesario generar todos los días situaciones de intercambio, verbal, juegos con sonidos y lectura y escritura de palabras y textos para lo cual realiza un programa de alfabetización temprana, que contiene actividades como:

- Segmentar o cortar las palabras en sílabas.
- Reconocer y producir rimas.
- Contar los sonidos de una palabra.
- Señalar palabras a partir de una secuencia de sonidos.
- Leer o escuchar cuentos.
- Agrupar nombres.
- Armar palabras con letras móviles.

De manera general, estas y otras actividades están encaminadas a desarrollar habilidades y conocimientos sobre lectura y escritura.

Caracciolo A., Fernández V., Lurbe S. y Ramírez F. (2000) diseñan actividades con las que pretenden propiciar situaciones para explorar semejanzas y diferencias entre dibujo y escritura, de igual modo, realizan actividades para que los niños observen como se escribe y escuchen como se lee. Algunas actividades son:

- Presentar recortes con imágenes y escrituras para que los niños indiquen diferencias entre unos y otros.
- Presentar libros y revistas para que los niños hagan inferencias del contenido a partir de las imágenes.
- Identificar palabras en oraciones, a partir de una lectura previa.
- Sopa de palabras.
- Elaboración de palabras por medio del juego.
- Armar palabras con recortes.
- Unir dibujos con palabras.
- Con base en una letra dibujar objetos que comiencen con ese sonido.

A partir de este tipo de prácticas dentro del aula se brindan a los alumnos diferentes situaciones en las cuales se practica la lectura y la escritura, de tal forma que se les permite ampliar sus habilidades de comunicación y comprensión.

Otra de las propuestas concretizada en un manual de ejercicios y un libro de lecturas es la sugerida por Ahumada R. y Montenegro A. (2002), en la que señalan que el principal objetivo de los programas de español es la enseñanza del manejo de la lengua como un elemento esencial de la comunicación, por medio de la práctica del lenguaje oral y escrito. Dichos materiales denominados “juguemos a leer”, están considerados como un método fonético fundamentado en teorías de las leyes de la psicología del aprendizaje, basadas en la generalización y diferenciación, que motivan al niño para discrimine y asocie distintos estímulos visuales y auditivos.

Los materiales “juguemos a leer” tienen características que contribuyen a que los niños descubran poco a poco las letras y las asocien con el sonido y la grafía convencional, para que a partir de ahí reconozcan que las letras juntas significan algo más que su sonido, evocan una imagen, un concepto o una idea; de modo que la adquisición de la lectoescritura ocurre como un proceso integral y simultáneo.

Algunas de sus características son:

- Presenta palabras que forman un vocabulario significativo para los niños pues evoca imágenes cotidianas y familiares.
- Resalta la letra o sílaba que se estudia.
- Las ilustraciones presentan un contexto integral que evoca una historia una experiencia o un concepto
- El niño podrá practicar de forma amena y reiterada lo aprendido en ejercicios variados.

Finalmente Defior S. (1996) sugiere actividades para que los alumnos puedan desarrollar la capacidad de reflexión sobre su propia lengua, de modo que alcancen a identificar y manipular las palabras que componen las frases, las sílabas de las

palabras, hasta llegar a la manipulación de unidades más pequeñas como los fonemas. Entre estas actividades se encuentran:

- Identificar las palabras de una frase presentada oralmente.
- Reconocer sílabas o fonemas en palabras.
- Reconocer o producir rimas.
- Clasificar palabras en sílabas o fonemas.
- Aislar una sílaba o fonema de una palabra.
- Contar sílabas o fonemas de una palabra.
- Mezclar sílabas o fonemas para formar palabras.

Estas actividades pueden y deben utilizarse para desarrollar habilidades lingüísticas en los alumnos inmersos en la institución escolar.

A partir, de la revisión hecha a los trabajos realizados por diversos autores se considera de suma importancia la prevención y atención de dificultades de aprendizaje en alumnos que cursan el primer grado de nivel básico primaria, en lectura y escritura, ya que Funes M. (1995) señala que las dificultades en estas áreas ocupan el primer lugar en las demandas de los profesores.

Pues la lectoescritura para Miras M. (2000) permite interactuar y comunicarnos con otras personas, además de expresar conocimientos, ideas, sentimientos, creencias y en general representar; crear o recrear los objetos de nuestro pensamiento, pues también son un instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual. Por lo tanto, se hace necesario detectar y prevenir dichas dificultades mediante programas de intervención.

Es por ello que el presente trabajo aborda la detección, diagnóstico y tratamiento de dificultades en lectoescritura, mediante un programa de intervención diseñado a partir de las propuestas anteriores, para niños de primer grado de primaria con necesidades educativas especiales.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para alumnos de primer grado de primaria con dificultades de lectoescritura. A partir de las necesidades educativas especiales detectadas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Detectar las necesidades educativas de alumnos de primer grado de primaria, mediante una evaluación psicopedagógica.
- Diseñar y aplicar un programa de intervención para satisfacer las necesidades detectadas en los alumnos.
- Analizar el aprovechamiento y avances de los alumnos a partir del programa desarrollado.
- Evaluar la efectividad del programa de intervención mediante un pretest y un posttest.

HIPÓTESIS

El programa de intervención diseñado a partir de las Necesidades Educativas Especiales permitirá que los niños desarrollen habilidades y estrategias que favorezcan su progreso en el área de español primer grado de primaria.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Sujetos

Se trabajó con 6 alumnos de primer año de primaria de una escuela pública, que presentaban dificultades para acceder a la lectoescritura, pues en comparación a sus compañeros de grupo no habían logrado cubrir los objetivos esperados para su edad (6 y 7 años) y grado escolar, con nivel socioeconómico medio.

Escenario

Se solicitó la autorización en la Escuela Primaria " Primero de Mayo " de la delegación Tlalpan para desarrollar el trabajo.

Instrumentos

Hoja de derivación.

Es un instrumento basado en el formato elaborado por Bassedas E. (1996), está dirigido a los profesores de grupo, con la finalidad de conocer la situación del niño que es considerado con dificultades de aprendizaje, además para saber cómo es su aprovechamiento y tener una valoración inicial de su situación. Dicha hoja está formada por dos partes: la primera incluye los datos personales del niño y el nombre de la profesora; la segunda parte la integran cinco aspectos en los cuales la maestra describirá:

- La interacción entre el niño – compañeros y profesora.
- Desempeño del niño en cuanto a la interpretación de indicaciones (orales y escritas)
- El área y tema donde se encuentra la posible dificultad.
- Algunas alternativas de solución que haya considerado.

- Comentarios importantes que complementen la información antes proporcionada. (Anexo 1)

Entrevistas.

Para ampliar la información obtenida en la hoja de derivación se aplicaron entrevistas a los niños, maestras y padres de familia cuyos objetivos y estructura se mencionan a continuación:

- Entrevista al niño. Tiene la finalidad de ampliar la información que se obtenga en la hoja de derivación y de conocer más profundamente lo que opina el niño sobre su situación escolar y familiar (Anexo 2).

Esta entrevista incluye datos personales y preguntas en las que se abarcan aspectos:

- Familiares: de la pregunta 1 a la 10.
 - Escolares: de la pregunta 11 a la 16.
 - Sociales: pregunta 17.
 - Personales, de la pregunta 18 a la 25.
- Entrevista a los padres de familia. Cuyo objetivo es recabar información relevante sobre aspectos familiares, personales y escolares del niño; con el fin de investigar más sobre el origen de la dificultad (Anexo 3).

La entrevista esta formada por datos personales del niño, de sus padres e incluye preguntas abiertas en las que se abordan los siguientes aspectos:

- Familiares, preguntas: 1, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17.
 - Personales con respecto al niño: de la pregunta 2 a la 7 y 9, 10 y 18.
 - Escolares, de la pregunta 20 a la 27.
- Entrevista a la maestra el objetivo es profundizar más en la información proporcionada por la maestra en la hoja de derivación, de modo que puedan

encontrarse más elementos relacionados con la dificultad que presenta el niño al interior del aula (Anexo 4).

La entrevista está integrada por datos personales del niño y profesora, contiene preguntas abiertas que retoman aspectos:

- Escolares: de la pregunta 1 a la 10, 14 y 21.
- Personales con relación al niño: de la pregunta 11 a la 17.
- Sociales: preguntas de la 18 a la 20.

Dichas entrevistas se toman en cuenta como una actividad propuesta por Fernández M. (1997), para recolectar información relevante. Estas, incluyen aspectos familiares, sociales, escolares y personales; los cuales son considerados por el M.E.C. (1996) y Arné G. (2000) como factores que limitan o favorecen el desempeño del niño.

Prueba diagnóstica. (pretest y postest)

Está elaborada con base a los objetivos contemplados en los planes y programas de educación básica, libro de texto, fichero y libro del maestro de primer grado. Con el fin de identificar los avances y dificultades del niño con relación a los temas y contenidos planteados. Esta fue validada previamente por cuatro profesores de la academia de Psicología, los cuales hicieron recomendaciones y correcciones para mejorar el contenido de esta prueba, dichas correcciones y sugerencias fueron tomadas en cuenta para mejorar su contenido y asegurar su eficacia (Anexo 5).

Esta prueba se aplica como parte de la evaluación diagnóstica inicial (pretest) para determinar las ayudas que precisan los alumnos y al final de la aplicación del programa (postest) para determinar los avances alcanzados por los alumnos. Cabe mencionar que para el postest se agregó un reactivo (ejercicio 12).

Los aspectos que se toman en cuenta son:

- Direccionalidad de la escritura, ejercicios: 1,7,9,10, y 11.
- Representación e identificación convencional de letras y palabras, ejercicios: 1,6,7,8,9,10 y 11.
- Separación entre palabras, ejercicios: 1,10 y 11.
- Lectura y comprensión de textos, ejercicio: 11.
- Ubicación espacio temporal, ejercicios: 2,3,4, y 5.
- Fluidez al expresarse oral y gráficamente, ejercicio: 11.
- Copia reactivo, ejercicio: 12 (postest)

Las diversas actividades están organizadas de modo que permiten obtener información del proceso que se sigue en la adquisición de la lectoescritura, por lo que se identifica con más claridad la etapa o parte del proceso en el que se ubica (pretest, postest) una posible dificultad.

Para calificar esta prueba se asigna un valor (1) a cada ejercicio contenido dentro de los diferentes reactivos; para determinar la puntuación alcanzada por el niño y así darnos cuenta en que puntos tiene mayor dificultad (pretest) y para ver los avances alcanzados después de la intervención (pretest).

Pruebas psicológicas.

- Wisc – RM. Evalúa diversas habilidades mediante una escala verbal y otra de ejecución que permiten conocer el potencial general del individuo y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, pues con su aplicación se obtiene un CI de ejecución, un CI verbal y un CI total; ya que el autor Wechsler señala que la inteligencia esta integrada por la habilidad para manejar símbolos, conceptos, abstracciones, situaciones y objetos concretos.
- Frostig DTVP – 2. Mide la inteligencia visomotora y la percepción visual, aspectos importantes que intervienen en muchas de las acciones ejecutadas por los niños; su

eficacia ayuda al niño en el aprendizaje de la lectura, escritura, uso de la ortografía, realización de operaciones aritméticas y promueve el desarrollo de otras habilidades necesarias para un buen desempeño escolar.

Procedimiento

Fase inicial: Evaluación Psicopegógica.

La selección de los sujetos se realizó a partir de lo planteado por las maestras en la hoja de derivación, la revisión de los cuadernos y libros con los que trabajaban los niños y los resultados que se obtuvieron en la aplicación de la prueba diagnóstica (pretest) la cual fue realizada por los niños y aplicada de manera individual por las instructoras, ya que los niños no sabían leer en ese momento. Esta prueba se aplicó con el fin de tener un punto de referencia y un primer acercamiento a las dificultades que presentaban.

Posteriormente, para complementar la evaluación psicopedagógica se aplicaron instrumentos como entrevistas, pruebas psicológicas estandarizadas, etc., para detectar las dificultades de los sujetos.

Durante esta selección se tuvo presente la propuesta por varios autores los cuales mencionan que dentro del concepto de N.E.E no sólo el niño debe adaptarse, sino que las escuelas o centros educativos son quienes deben propiciar los cambios necesarios para facilitar el acceso del niño al currículo (Pérez C. y Prieto S., 1999).

Es por ello que al tener un grupo de seis niños el trabajo se plantea como una aula de apoyo, dentro de la cual se desarrolla un programa diseñado para promover el conocimiento de los niños y aminorar y/o eliminar sus dificultades; situación que va de acuerdo con lo mencionado por: el M.E.C (1996); Puigdellivol I. (1993) y Bautista J. (1993), cuando señalan que al hablar de N.E.E. se involucra a alumnos que requieren

una ayuda personal, curricular o material para alcanzar los objetivos educativos, siendo esta ayuda temporal o permanente.

Del mismo modo Van S. (1991), al mencionar lo planteado por Echeita (1988) señala que un niño que tiene N.E.E. manifiesta mayor dificultad para aprender, en comparación con el resto de sus compañeros. Pérez C. y Prieto S. (1999) señalan que estos niños presentan algún problema de aprendizaje durante su desarrollo académico y por tanto requieren de atención más específica y mayores recursos educativos que los requeridos por sus compañeros de grupo y edad.

Asimismo, Coll C., Marchesi A. y Palacios J. (1997) sugieren que los retrasos en algunas materias, lentitud en la comprensión lectora, trastornos de conducta, etc. son dificultades que obstaculizan el aprendizaje escolar y están relacionados con los objetivos planteados en el currículo. Sin embargo señalan que las N. E. E. no solo se enfocan a estas situaciones sino también a los recursos educativos requeridos para atender estas necesidades y evitar o disminuir las dificultades.

De modo que al contrastar estos aspectos y las observaciones e información aportada por las maestras y los instrumentos aplicados a cada uno de los niños se llega a determinar que son sujetos con N. E. E., ya que presentan algunas de las siguientes características:

- No han alcanzado los objetivos educativos en comparación con sus compañeros de grupo.
- Dificultad en dictado de palabras y oraciones.
- Solo escriben vocales y algunas consonantes.
- Escritura de letras aisladas.
- Lectura solo de letras aisladas.
- Trabajos incompletos en cuadernos y libros.
- Confusión de letras.
- Al copiar no realizan la separación entre palabras.

Aunado a esto se encuentra que los niños en el momento de realizar la prueba diagnóstica e iniciar con el programa de intervención llevaban más del 50% del total de clases del ciclo escolar y según lo referido por las maestras, sus compañeros de grupo eran ya capaces de leer y escribir palabras y frases cortas, hecho que fue constatado debido a que la prueba diagnóstica (pretest) fue aplicada también a tres niños elegidos al azar del resto de los alumnos de 1er grado, mismos que realizaron la prueba correctamente, sin ayuda, y no presentaron problemas.

Segunda fase: diseño y aplicación del Programa de Intervención.

Con base a la información obtenida en la fase anterior se diseñó un programa de intervención de 15 sesiones con el cual se pretende reforzar los conocimientos que los niños han adquirido en clase con relación a la lectoescritura, además incluye actividades encaminadas a satisfacer las necesidades detectadas en los niños. El tiempo de cada sesión varía de 60 a 80 minutos, por lo cual algunas sesiones se trabajan en dos días si es necesario (Anexo 6). Los objetivos de este programa son:

Objetivo general: reforzar en los niños los conocimientos adquiridos durante sus clases, mediante actividades que apoyen el desarrollo de la lectura y escritura como actividades integrales.

Objetivos específicos:

- Promover en los alumnos el reconocimiento e identificación de su ubicación espacio temporal.
- Propiciar en los niños habilidades que les permitan relacionar fonemas y grafemas de vocales y consonantes aisladas.
- Promover el reconocimiento de grafías y sonidos como parte de sílabas y palabras
- Desarrollar la capacidad de codificación para escribir palabras y oraciones a partir de dictados.

- Promover la escritura de frases breves dejando los espacios correctos entre cada palabra.
- Desarrollar la habilidad de decodificación para leer palabras y oraciones breves.

El programa está diseñado con base a las propuestas de diversos autores y principalmente Ahumada R. y Montenegro A. (2002), ya que consideramos que los materiales que sugieren son adecuados para reforzar los conocimientos que aun no han adquirido los niños. Dichos materiales no se alejan del programa y actividades planteadas por la SEP pues representan una alternativa para el logro de los objetivos establecidos por esta institución.

Fase final: evaluación.

Durante la aplicación del programa cada tres o cuatro sesiones, se hacía una evaluación del aprovechamiento de los alumnos por medio de ejercicios impresos, dictados, preguntas orales etc., para detectar si los alumnos habían adquirido dichos conocimientos o era necesario implementar estrategias y/o adecuaciones en cada caso específico. Al finalizar la aplicación del programa se aplicó la prueba diagnóstica (postest), para verificar los avances alcanzados por los niños y determinar la eficacia del programa.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se incluye la información obtenida a través de los instrumentos aplicados (evaluación diagnóstica, pruebas psicológicas, entrevistas, etc.) en la cual se menciona el nivel académico de los alumnos, así mismo se precisan las ayudas requeridas para acceder satisfactoriamente a la lectoescritura y logro de objetivos fijados en planes y programas de estudio o currículo escolar.

Posteriormente se analiza de manera cuantitativa y cualitativa los datos obtenidos en el pretest y postest (prueba diagnóstica), por medio de tablas y ejemplos en los cuales se muestra el avance alcanzado por los niños en el área de español y se da una breve explicación de las actitudes y actividades de los alumnos durante la aplicación del programa diseñado.

Por último se muestra una gráfica en la que se observa de manera general el aprovechamiento de los niños mediante el contraste del pretest y postest.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Caso 1

Nombre del niño: Alexis

Edad: 6 años

Grado escolar: 1ro. de primaria

Nombre de la madre: María

Ocupación: Comerciante

Nombre del padre: Alejandro

Ocupación: Empleado

Historia Personal

Alexis es el mayor de dos hermanos, él tiene 6 años y su hermano Alejandro de 4 años, la relación entre ellos es buena. El embarazo fue normal, en cuanto al desarrollo postnatal la madre menciona que fue adecuado, no ha padecido ninguna enfermedad o lesión grave y su estado de salud actual es bueno, su alimentación y hábitos de higiene son buenos, en sus ratos libres le gusta ver la T.V. y jugar con su hermano; en quien más confía es en su mamá pues le platica sus cosas y ella lo anima a seguir adelante.

La mamá señala que el papá asiste a la escuela para conocer el aprovechamiento y asuntos relacionados con su hijo, así mismo se le revisan todos los días sus cuadernos pues tienen que firmar las tareas que él realiza en casa; en ocasiones cuando Alexis no hace lo que le indican se le reprende con un regaño y/o en ocasiones con un golpe, también menciona la mamá que el papá ingiere bebidas alcohólicas y por ello inician discusiones aunque el niño este presente.

Historia Escolar

Alexis asistió al preescolar; actualmente cursa el 1er grado escolar y fue derivado por la maestra por las siguientes razones: aun no sabe escribir bien, sólo sílabas simples, no toma dictado, es distraído y constantemente pregunta lo que tiene que hacer. La

maestra menciona que el niño pregunta cuando tiene dudas y ella las aclara dando explicaciones extras y trabajando de manera individual utilizando material complementario como el grafómetro.

La relación que existe con sus compañeros es muy buena, pues en ocasiones ellos mismos le tratan de auxiliar, de igual forma hay una buena relación entre la maestra y Alexis pues él se acerca a preguntar y platicar con ella.

Instrumentos Aplicados

Prueba Diagnóstica

Alexis obtuvo 37 aciertos de un total de 60 lo que equivale a un 61% del total de la prueba presentando mayor error en los siguientes aspectos:

- escritura de palabras y enunciados (dictadas)
- omisión de consonantes

Frostig

Equivalente de edad del coeficiente de percepción visual general 5 años 7 meses.

Equivalente de edad del coeficiente de percepción visual con respuesta motriz reducida 5 años 7 meses.

Equivalente de edad del coeficiente de integración visomotora 7 años 11 meses.

Estos datos indican que obtuvo un coeficiente de percepción visual general de 95 lo que lo ubica en un rango promedio.

En las subescalas presenta puntuaciones bajas como son: relaciones espaciales y cierre visual lo que puede indicar que el niño tiene dificultad para copiar palabras y oraciones, se le dificulta leer, el tamaño y la forma de sus letras es irregular y muestra dificultad para concentrarse en clase.

WISC-RM

Escala verbal: CI 96

Escala de ejecución: CI 106

Escala total: CI 101 Normal

Edad mental 6 años 5 meses, de acuerdo a los resultados obtenidos del WISC-RM, aspecto que comparado con la edad actual (6 años 8 meses) indica que su maduración es 3 meses menor comparada con su edad cronológica actual.

De manera general de acuerdo a la prueba las subescalas que presenta menor puntuación son:

Escala verbal: comprensión.

Escala de ejecución: ordenación de dibujos y composición de objetos.

Lo que puede indicar que el niño puede presentar dependencia marcada, dificultad para expresar verbalmente las ideas, dificultad en la organización visual, falta de atención, dificultad visomotora y problemas perceptivos y de ansiedad.

Diagnóstico

Alexis presenta dificultades en dictado de palabras y oraciones, omite consonantes al hacer copia de escritos, además de no leer y tener ligeras confusiones en cuanto a espacio y tiempo. Estas dificultades probablemente pueden deberse a las situaciones familiares que vive ya que su padre consume bebidas alcohólicas y frecuentemente discute con su esposa sin importar que el niño esté presente, además debido a que la madre trabaja, el ambiente en el que Alexis se desenvuelve puede resultar poco estimulante hacia las tareas escolares.

Sin embargo, de acuerdo a la información obtenida en las pruebas aplicadas Alexis no presenta ninguna limitación física o mental que le impida desarrollar la lectura y escritura por lo que sólo es necesario reforzar los conocimientos que ya posee y brindarle apoyo directo para que pueda alcanzar los objetivos planteados en el programa escolar.

Caso 2

Nombre del niño: Carlos

Edad: 7 años

Grado escolar: 1ro. de primaria

Nombre de la madre: Laura

Ocupación: empleada

Nombre del padre: Carlos

Ocupación: Hojalatería

Historia Personal

Carlos es el mayor de dos hermanos, él tiene 7 años y su hermano 1 año. Su desarrollo desde el embarazo y posterior a él fue normal y sin complicaciones. Hasta estos momentos no ha sufrido ninguna enfermedad o lesión grave, actualmente su estado de salud es buena, aunque por lo general no tiene mucho apetito. En cuanto a su estado de ánimo, su abuela menciona que es muy callado y serio, acepta reglas familiares aunque en ocasiones lo regañan. La persona que ejerce más autoridad ante Carlos es la abuela, ya que su mamá trabaja y, a su papá lo ve solo cada 15 días, debido a que el lugar donde trabaja esta lejos de su casa. La mamá es quien revisa los libros y cuadernos y le ayuda a hacer su tarea (por las tardes), aunque en ocasiones Carlos dice que le da flojera hacerla. De manera general la relación entre los integrantes de la familia es buena.

Historia Escolar

Carlos asistió 2 años al preescolar y su abuela considera que su desempeño fue bueno porque nunca le informaron lo contrario. Actualmente cursa el 1er grado de primaria y de acuerdo a lo dicho por la maestra su nivel de aprendizaje, comparado con el de sus compañeros es bajo, ya que en clase es muy distraído y en ocasiones requiere explicaciones extras, sin embargo Carlos no siempre trabaja, frecuentemente deja sus trabajos incompletos y/o no apunta lo que se le escribe en el pizarrón, casi nunca

participa y es muy desordenado con sus libros y cuadernos. La maestra considera que va atrasado aunque no tiene dificultades motrices, su retención de contenidos es buena y se le facilitan las actividades manuales (pues muestra mayor interés en ellas). El niño es muy sociable por lo cual la relación con sus compañeros es buena, y con la maestra es regular, ya que varias veces le llama la atención porque no trabaja.

Instrumentos Aplicados

Prueba diagnóstica

En la prueba diagnóstica aplicada a Carlos, obtuvo 45 aciertos de 60, lo que equivale a un 75% del total de la prueba. De modo que los aspectos en los que presentó más error son:

- lectura y escritura de palabras y enunciados ya que el niño es capaz de identificar vocales y algunas consonantes aisladas.

Frostig

Equivalentes de edad del coeficiente de percepción visual general 7 años.

Equivalentes de edad del coeficiente de percepción visual con respuesta motriz reducida 5 años 6 meses.

Equivalentes de edad del coeficiente de la integración visomotora 11 años 2 meses.

El coeficiente de percepción visual general obtenido por Carlos es de 104, lo que permite ubicarlo dentro del rango promedio, a pesar de que en las subpruebas; coordinación ojo-mano, cierre visual y constancia de forma presenta puntuaciones bajas, esto significa que tiene dificultades como: escritura pobre y lenta, letras de forma y tamaño irregular, trabajos con borrones, confunde e invierte u omite letras, dificultad para concentrarse en clase y se le complica la identificación o reconocimiento de palabras similares.

WISC-RM

Escala verbal: CI 88

Escala de ejecución: CI 104

Escala total: CI 96 normal

De acuerdo a la información obtenida en el WISC-RM la edad mental de Carlos es de 6 años 9 meses, lo que indica que su nivel de madurez esta por debajo de su edad cronológica actual (7 años 3 meses).

Sin embargo, en la prueba también se presentan áreas en las que es necesario reforzar a Carlos, como:

Escala verbal: información, semejanza, vocabulario y comprensión.

Lo que significa que presenta algunas dificultades como: rango de información y memoria deficiente, hostilidad hacia una tarea de tipo escolar, baja motivación, pensamiento concreto, dificultades de expresión, comprensión deficiente y ambiente familiar y educativo poco estimulante.

Diagnóstico

Su desempeño escolar es bajo pues presenta dificultades en lectura y escritura de palabras y enunciados, identifica vocales, algunas consonantes aisladas, además de ser distraído y de dejar frecuentemente el trabajo incompleto.

Su interacción al interior del aula es buena. Respecto a su familia, presenta una dinámica un poco inadecuada ya que es callado y serio, su madre trabaja, a su padre lo ve cada 15 días y pasa más tiempo con su abuela y su hermano, de modo que el ambiente en que se desarrolla es poco estimulante y no le proporciona la motivación necesaria para que se interese por las actividades escolares, por el contrario, le parece aburrido y cansado pues sus tareas las hace por las noches o en cuanto su mamá regresa de trabajar.

En las pruebas psicológicas aplicadas se encontró que manifiesta una escritura pobre y lenta, tiene dificultad para concentrarse en clase, hostilidad hacia las tareas, baja

motivación y ambiente intelectual poco estimulante. Sin embargo esto no es impedimento para que logre desarrollar las habilidades de lectura y escritura. Es indispensable reconocer sus logros y motivarlo dentro y fuera del salón de clase para disminuir poco a poco su desinterés por las actividades escolares y así apoyarlo para que pueda incrementar su aprendizaje.

Caso 3

Nombre del niño: Enrique

Edad: 6 años

Grado escolar: 1ro de primaria

Nombre de la Madre: Ma. Del Carmen

Ocupación: Empleada

Nombre del padre: Víctor

Ocupación: Empleado

Historia Personal

Enrique es el más pequeño de tres hijos, Víctor de 22 años y Alejandro de 15 años y él de 6 años. Los papás están casados y viven juntos. El desarrollo del embarazo fue normal, no ha padecido ninguna lesión y/o enfermedad grave, su alimentación y estado de salud actual es bueno, le gusta jugar pelota, montar bicicleta y regularmente asiste al teatro con sus papas.

La mamá señala que ellos conviven mucho con Enrique, lo corrigen cuando comete alguna falla, lo regañan y le explican los motivos, en ocasiones pelea con su hermano Víctor pero se llevan bien, es un niño cariñoso y alegre.

Historia Escolar

Enrique asistió a la guardería, siendo normal su desarrollo, actualmente cursa el 1er grado de primaria y fue derivado por la maestra por las siguientes razones: no sabe leer ni escribir, se le tiene que repetir constantemente lo que hay que hacer.

La maestra menciona que Enrique solo silabea y en ocasiones lee palabras simples. Cuando no entiende se le explican y aclaran sus dudas, trabaja bien con sus compañeros pues lo estiman mucho, es participativo en clase y le gusta observar las ilustraciones de los libros. Sus libros y cuadernos están incompletos pues no termina porque es distraído y su estado de ánimo marca su ritmo de trabajo. La relación que existe entre compañeros es buena así como también con la maestra. La mamá de Enrique menciona que después de clase recibe apoyo para hacer la tarea y cuando ella sale de su trabajo la revisan juntos

Instrumentos Aplicados

Prueba Diagnóstica

Enrique obtuvo 43 aciertos de un total de 60 lo que equivale aun 71% del total de la prueba, presentando mayor error en los siguientes aspectos:

- escritura de palabras
- dictado de oraciones
- omisión de consonantes

Frostig

Equivalente de edad del coeficiente de percepción visual general 6 años 2 meses.

Equivalente de edad del coeficiente de percepción visual con respuesta motriz reducida 5 años 1 mes.

Equivalente de edad del coeficiente de integración visomotora 7 años 8 meses.

Estos datos indican que obtuvo un coeficiente de percepción visual general de 97 lo que lo ubica en un rango promedio. Las subpruebas en las que presentan puntuaciones bajas son: posición en el espacio y cierre visual lo que puede indicar que confunde

letras y/o números de apariencia semejante, el tamaño y forma de sus letras son irregulares y dificultad para concentrarse en clase.

WISC-RM

Escala verbal: CI 95

Escala de ejecución: CI 102

Escala total: CI 98 normal

Edad mental 6 años 8 meses de acuerdo a los resultados obtenidos del WISC-RM , aspecto que comparado con su edad actual del niño (6 años 6 meses) indica que su madurez es 2 meses mayor a su edad cronológica actual.

Sin embargo, en la prueba también se presentan áreas en las que es necesario reforzar a Enrique como; escala verbal: información y escala de ejecución: claves; lo que puede indicar que el niño presenta hostilidad hacia una tarea de tipo escolar, baja motivación, dificultad con la coordinación visomotora, distracción; puede deberse a desinterés por tareas de tipo escolar o problemas de aprendizaje.

Diagnóstico

A partir de la evaluación realizada, se encuentra que presenta dificultades en lectura, escritura de palabras y oraciones, omisión de consonantes al copiar el texto, constantemente se le repiten indicaciones, es distraído y deja trabajos incompletos, a pesar de que recibe apoyo para hacer tarea después de clase.

La relación con sus compañeros y maestra es buena (aunque su estado de ánimo marca su ritmo de trabajo).

Su interacción familiar es buena pues convive mucho con sus padres y lo consideran un niño bueno, cariñoso y alegre, acuden al teatro cada fin de semana lo que indica que le proporcionan lo necesario, situación que puede provocar el desinterés del niño por independizarse de ellos, por lo que manifiesta resistencia en cambios como asumir responsabilidades de acciones y actividades que debe realizar un niño de su edad.

En las pruebas aplicadas se detecta que confunde letras al escribir, sus letras son de forma irregular, presenta dificultades para concentrarse en clase, hostilidad y desinterés hacia tareas de tipo escolar, pero a pesar de esto, los coeficientes obtenidos lo ubican dentro de un rango promedio (Frostig) y superior (WISC-RM), lo que indica que tiene la suficiente capacidad y potencial intelectual y físico para desempeñarse al mismo nivel que sus compañeros. Por ello es necesario proporcionar las ayudas que le faciliten asumir nuevos roles tanto en la escuela como en su hogar.

Caso 4

Nombre del niño: Josué

Edad: 7 años

Grado escolar: 1ro de primaria

Nombre de la Madre: Ma. Guadalupe

Ocupación: El hogar

Nombre del padre: Máximo

Ocupación: Plomero

Historia Personal

Josué es el primero de tres hermanos, Félix de 5 años y Judith de un año, los padres de Josué viven juntos, la relación entre ellos es buena. El embarazo como el desarrollo postnatal fue normal, no ha padecido ninguna enfermedad y/o lesión grave, su alimentación es adecuada y su estado de salud actual es bueno, normalmente ve la T.V. 1 hora diaria (caricaturas). El lugar donde viven es rentado y cuenta con todos los servicios.

Josué menciona que la relación con sus hermanos es buena pues le gusta jugar con ellos aunque en ocasiones su hermano se burla de él. La mamá señala que la relación entre ellos es buena, menciona que al niño le gusta acompañar a su papá al trabajo en

sus ratos libres, además ayuda en algunos quehaceres en el hogar como barrer o recoger la mesa.

Normalmente el papá es el encargado de atender los asuntos relacionados con el aprovechamiento escolar del niño; también menciona que le revisan diariamente sus cuadernos con el propósito de ver si trabaja en clase y si el niño tiene alguna duda o un trabajo mal hecho lo corrigen juntos.

Historia Escolar

Josué asistió al preescolar y durante esa etapa se le informó a la mamá que su hijo era lento para trabajar y se le dificultaban algunas actividades entre ellas la pronunciación de la letra “r”.

Actualmente cursa el 1ro de primaria y fue derivado por la maestra por las siguientes razones: no sabe leer, se le dificulta la escritura, no termina sus trabajos escolares, confunde letras, es muy inquieto y distraído y en ocasiones pasivo. De igual forma la mamá menciona que el niño lleva reportes de que no termina su trabajo en clase y es muy lento, confunde números y letras y no copia lo que la maestra le indica.

La relación con la maestra es buena pues su trato es igual para todos los niños, en cuanto a sus compañeros la relación es buena pues la maestra menciona que ya se conocían entre ellos porque fueron compañeros en el preescolar y cuando lo integran en equipo el niño se acopla aunque no trabaje.

La maestra menciona que tiene que repetir las indicaciones dos o tres veces al niño porque no pone atención, además en ocasiones ella se sienta a trabajar con él y le deja tarea extra para realizarla con el apoyo de sus papás. Aunque en ocasiones esto no le es posible pues tiene aproximadamente 25 alumnos los cuales avanzan más rápido.

Dentro de la escuela recibe apoyo por parte de una maestra de USAER, la cual sólo menciona que se trabaja de manera individual con el niño y que en ocasiones sí escribe algunas palabras cuando se le dictan.

Instrumentos Aplicados

Prueba Diagnóstica

Josué obtuvo 35 aciertos de un total de 60 lo que equivale a un 58% del total de la prueba presentando mayor error en:

- Identificación de consonantes
- Dictado de oraciones y palabras
- Confusión de algunas vocales

Frostig

Equivalentes de edad del coeficiente de percepción visual general 6 años 2 meses.

Equivalente de edad de percepción visual con respuesta motriz reducida 5 años 7 meses.

Equivalentes de edad de integración visomotora 6 años 4 meses.

Estos datos indican que obtuvo un coeficiente de percepción visual general de 93 lo que lo ubica en un rango abajo del promedio por lo que puede indicar que el niño presenta dificultades de percepción y de motricidad fina o coordinación de los movimientos ojo mano.

WISC-RM

Escala verbal: CI 95

Escala de ejecución: 107

Escala total: CI 101 normal.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el WISC-RM la edad mental de Josué es de 6 años 6 meses, aspecto que comparado con la edad actual del niño (7 años) indica que su maduración es menor en 6 meses en lo que se espera para su edad cronológica actual.

Presenta menor puntuación en las subescalas de aritmética, vocabulario, composición de objetos; lo que indica que el niño tiene concentración deficiente, ansiedad por una tarea de tipo escolar, distracción, comprensión verbal deficiente, pobre desarrollo de las habilidades verbales y de lenguaje, ambiente familiar y educativo poco estimulante.

Diagnóstico

A partir de la evaluación realizada se obtienen datos que indican que presenta dificultades al: identificar algunas vocales y consonantes, no escribe palabras ni oraciones a partir de un dictado, no lee (sólo algunas vocales aisladas), es distraído e inquieto y frecuentemente deja sus trabajos incompletos.

La interacción entre Josué y sus compañeros es buena al igual que con la maestra. Del mismo modo, la relación con sus hermanos es buena, con sus padres existe una buena comunicación y apoyo, e indican que continuamente revisan sus cuadernos para ver si trabajó o lo hizo de manera incorrecta para corregirlo, pues desde que cursaba el preescolar les informaron que era lento para trabajar.

Sin embargo un factor que afecta su desempeño y desarrollo escolar es el hecho de que el apoyo que se le brinda en el hogar, no le permite alcanzar la madurez que requiere, ya que en ocasiones los padres le hacen la tarea; además si la mamá atiende más directamente a sus hermanos menores hace que Josué sienta el deseo de seguir teniendo actitudes y acciones semejantes a las de sus hermanos razón por la cual no muestra interés para obtener logros escolares.

A partir de la aplicación de pruebas psicológicas se encontró que presenta dificultades de percepción visual y motricidad fina por lo que el Frostig lo ubica en un rango abajo del promedio, el WISC-RM lo ubica en un rango normal pero señala una diferencia en cuanto a su maduración, ya que su edad mental es 6 meses menor a su edad cronológica por lo que presenta dificultades como: Información y memoria deficiente, hostilidad hacia una tarea de tipo escolar, bajo nivel de concentración, deficiente

abstracción, ansiedad hacia una tarea de tipo escolar, pobre desarrollo de las habilidades verbales y de lenguaje y ambiente familiar poco estimulante; razón por la cual requiere de atención más individualizada y directa pues aunque no presenta ninguna lesión física o intelectual que le impida seguir aprendiendo, si es preciso que reciba apoyo para que sus habilidades logren desarrollarse bien, aunque este proceso se de lentamente.

Caso 5

Nombre de la niña: Laura

Edad: 6 años

Grado escolar: 1ro de primaria

Nombre de la madre: Guadalupe

Ocupación: Empleada

Nombre del padre: Gumersindo

Ocupación: Chofer

Historia Personal

Laura ocupa el segundo lugar de tres hermanos, el mayor de 15 años y la menor de 3 años. La madre refiere que durante su embarazo tuvo algunas complicaciones sólo en los primeros meses, pero posteriormente su desarrollo fue normal.

No ha padecido ninguna enfermedad o lesión grave y tanto su estado actual de salud como su alimentación son buenos; en su casa no ayuda a ningún quehacer, pero sus hábitos de higiene como bañarse y lavarse los dientes los realiza sola. De manera general es alegre, traviesa y platicadora por lo que a veces le llaman la atención en varias ocasiones. La relación con su hermana es buena, al igual que con su hermano, aunque su convivencia con él es menor. Sin embargo su mamá manifiesta que su comunicación con la niña no es muy buena porque le dice mentiras, a pesar de que le insiste para que le diga la verdad.

Historia Escolar

Laura cursó el preescolar durante tres años en los que su desempeño fue bueno aunque la madre dice que casi siempre jugaba. Actualmente cursa el 1ro de primaria y fue derivada por la maestra, pues menciona que presenta dificultades en lectura y escritura ya que al explicarle parece comprender, pero en el momento de escribir o leer ya no sabe que hacer; además es muy distraída y amigable con sus compañeros por lo que en algunas ocasiones no termina sus trabajos, le gusta participar y expresar sus dudas, aunque sólo en pocas ocasiones se comunica con la maestra para hablar de otros temas; en cuanto a sus libros y cuadernos no siempre están ordenados aunque eso es normal en niños de su grado.

Instrumentos Aplicados

Prueba Diagnóstica

Laura obtuvo 41 aciertos de un total de 60, lo que equivale a un 68% del total de la prueba, presentando mayor error en:

- identificación de algunas consonantes
- escritura de palabras y enunciados (dictados)

Frostig

Equivalente de edad del coeficiente de percepción visual general 8 años 5 meses.

Equivalente de edad del coeficiente de percepción visual con respuesta motriz reducida 7 años 2 meses.

Equivalente de edad del coeficiente de integración visomotora 8 años 7 meses.

El coeficiente de percepción general obtenida por Laura es de 112 lo que significa que se encuentra dentro del rango promedio. Sin embargo, la prueba también arrojó datos que señalan que presenta dificultades en las subpruebas de cierre visual y posición en el espacio, lo que significa que confunde letras, la forma y el tamaño de sus letras son irregulares, confunde palabras de apariencia semejante y presenta dificultad para concentrarse en clase.

WISC-RM

Escala verbal: CI 99

Escala de ejecución: CI 111

Escala total: CI 106 normal

De acuerdo a los resultados obtenidos en el WISC-RM la edad mental de Laura es de 6 años 6 meses, lo que muestra que su nivel de madurez reflejada en la prueba esta 1 mes por debajo de su edad cronológica actual (6 años 7 meses).

De manera particular, los aspectos que es necesario reforzar en Laura son; escala verbal: vocabulario y aritmética, escala de ejecución: diseño con cubos, lo que representa que tiene una dificultad en la expresión verbal, ambiente poco estimulante, habilidad inadecuada para el cálculo mental, concentración inadecuada, dificultad para ubicarse en el espacio e integración visomotora y espacial deficiente.

Diagnóstico

Laura presenta dificultades en la identificación de algunas consonantes, escritura de palabras y enunciados, lectura, deja sus trabajos incompletos y es muy distraída, la maestra menciona que le gusta participar y expresar sus dudas.

Con sus compañeros es muy amigable y con la maestra sólo en ocasiones habla de temas ajenos a la escuela o clase. La interacción entre Laura y sus hermanos es buena pues es alegre, traviesa y platicadora, al igual que con su padre, sin embargo con su mamá no tiene buena comunicación pues menciona ella que la niña dice mentiras.

Con la aplicación de pruebas psicológicas se obtuvo información que indica que su capacidad y potencial es bueno ya que los coeficientes obtenidos la ubican en un rango superior, pero de igual modo señala que presenta aspectos que es necesario reforzar ya que tiene dificultades para concentrarse en clase, confunde letras y palabras y el ambiente familiar es poco estimulante, motivo por el cual es necesario brindar apoyo más directo para que pueda incrementar su desempeño escolar, reconociendo los logros que vaya teniendo para motivarla y hacerle sentir confianza y seguridad en sí misma y en todo lo que hace pues no hay nada que le impida desarrollar las habilidades de lectura y escritura.

Caso 6

Nombre de la niña: Lirio Vanessa

Edad: 6 años

Grado escolar: 1ro de primaria

Nombre de la madre: Edith

Ocupación: Empleada

Historia Personal

Lirio Vanessa es hija única de madre soltera, quien refiere que su embarazo fue normal. La niña no ha padecido ninguna lesión o enfermedad grave, su alimentación es adecuada y su estado de salud actual es bueno, le gusta ver T.V. recortar y jugar en sus ratos libres.

La mamá señala que la niña convive el mayor tiempo con sus abuelos, ellos se encargan de los asuntos escolares ya que ella trabaja, la relación entre madre e hija es buena ya que conviven cuando ella descansa, la niña realiza algunos quehaceres en el hogar como barrer o recoger cosas, también acepta reglas familiares y los asuntos escolares los atiende su abuelo.

Historia Escolar

Lirio Vanessa asistió al preescolar con un buen desempeño. Actualmente cursa el 1ro de primaria y fue derivada por la maestra por las siguientes razones: no sabe leer, es muy inquieta, distraída, juguetona y no termina sus trabajos.

La maestra menciona que la niña tiene clases de regularización pero ella ve que no avanza, también recibe apoyo de USAER y la maestra utiliza el alfabeto móvil, la ruleta y material extra para trabajar con ella. Cabe mencionar que la niña usa lentes pero los extravió y aun no se los han repuesto.

La relación que existe entre la niña y la maestra es espontánea, ya que la maestra indica que es inquieta y traviesa por lo cual tiene que llamarle la atención y con sus compañeros tiene buena relación.

Instrumentos Aplicados

Prueba Diagnóstica

Lirio Vanessa obtuvo 44 aciertos de un total de 60 lo que equivale a un 71% del total de la prueba, presentando mayor error en:

- escritura de palabras
- dictado de oraciones

Frostig

Equivalente de edad del coeficiente de percepción visual general 7 años 2 meses.

Equivalente de edad de coeficiente de percepción visual con respuesta motriz reducida
6 años 11 meses.

Equivalente de edad de coeficiente de integración visomotora 7 años 2 meses.

Estos datos indican que el coeficiente de percepción general es de 101 lo que la ubica en un rango promedio presentando mayor error en la subescala de cierre visual lo que indica que la niña confunde letras de apariencia semejante y muestra dificultad para concentrarse en clase.

WISC-RM

Escala verbal: CI 106

Escala de ejecución: CI 102

Escala total: CI 104 normal

De acuerdo a los resultados obtenidos del WISC-RM la edad mental de Lirio Vanessa es de 6 años 8 meses aspecto que comparado con la edad actual de la niña (6 años 8 meses) indica que su maduración es igual a su edad cronológica actual.

De manera general de acuerdo a la prueba las subescalas que presenta menor puntuación son: información, retención de dígitos y figuras incompletas lo que puede indicar rango de información y memoria deficiente , ambiente familiar poco estimulante, dificultad de expresión y hostilidad hacia una tarea de tipo escolar.

Diagnóstico

Manifiesta dificultades en escritura de palabras y enunciados ya que identifica claramente vocales y consonantes aisladas, no es capaz de hacer dictado, leer, es distraída y juguetona, por lo que deja trabajos incompletos, razón por la cual recibe apoyo de USAER y regularización fuera de clase. La relación entre compañeros es buena y con la maestra es ocasionalmente buena ya que constantemente le llama la atención.

La dinámica familiar es poco estimulante para su buen desarrollo escolar pues es hija única de madre soltera, quien trabaja todo el día y los que se encargan de la niña son los abuelos, aunque en sus días de descanso tratan de convivir el mayor tiempo posible madre e hija.

Con las pruebas aplicadas se encontró que confunde letras y palabras de apariencia semejante, muestra dificultad para concentrarse en clase, ambiente familiar poco estimulante, dificultades de expresión y hostilidad hacia una tarea escolar, lo cual no significa que no sea capaz de aprender a leer y escribir ya que los resultados de sus coeficientes la ubican dentro de un rango promedio por lo cual solo es necesario brindarle mayor atención familiar y apoyo escolar para potenciar sus capacidades.

Nota: El equipo de USAER brinda apoyo grupal a Enrique y Alexis; y a Josué de manera individual. La información que proporcionó la maestra de USAER fue muy poca, ya que sólo menciona que sí apoya a los niños siguiendo el programa de la SEP, adecuando las actividades para realizarlas en grupo, pero no menciona que tipo de actividades.

Diagnóstico General

Considerando estos datos y la información obtenida en las entrevistas se puede decir que los niños no tienen ninguna limitación física o intelectual que les impida desempeñarse de manera adecuada en clase para el logro de los objetivos, sólo se requiere de un apoyo más directo mediante un programa de intervención y atención por parte de sus padres y maestros.

Las Necesidades Educativas que se van a reforzar en los niños se enfocan al área de español (lectura y escritura) por lo que requieren:

- Desarrollar la ruta fonológica que les permita establecer relaciones entre el sonido (fonema) y su representación (grafema), en las vocales y consonantes.

- Desarrollar la ruta visual para identificar y reconocer grafías a partir de su representación convencional y posteriormente llegar a la decodificación de palabras y oraciones.
- Ser capaz de utilizar las vías fonológicos y visual para realizar el proceso de decodificación y codificación de palabras que le permitan acceder a la lectura y escritura.
- Ser capaz de copiar y escribir frases breves, dejando los espacios adecuados entre palabras lo que significa formar enunciados morfosintacticamente correctos.

A continuación se presenta un análisis de la información obtenida durante el desarrollo y evaluación del programa de intervención; el análisis se realiza de manera cuantitativa y cualitativa, de cada uno de los niños.

Análisis Cuantitativo

Caso 1 Alexis

A continuación se muestran de manera general los datos obtenidos, en la prueba diagnóstica.

Prueba Diagnóstica		
Categorías	Pretest	Postest
Ubicación espacio temporal. Reactivos: 2,3,4 y 5.	14	22
Identificación y escritura de vocales y consonantes. Reactivos: 6,7 y 8.	18	18
Escritura de palabras y oraciones. Reactivos: 1,9 y 10.	1	20
Lectura, escritura y comprensión de textos. Reactivos: 11 y 12.	4	6
Total de aciertos	37	66

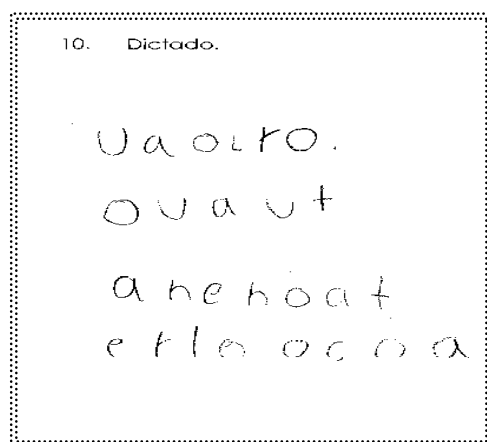
Tabla 1. Aciertos obtenidos en pretest y postest.

En la tabla 1 se muestran los aciertos obtenidos por Alexis en la realización de la prueba diagnóstica, mismos que representan los avances alcanzados después de la aplicación del programa de intervención. En la categoría dos referente a la

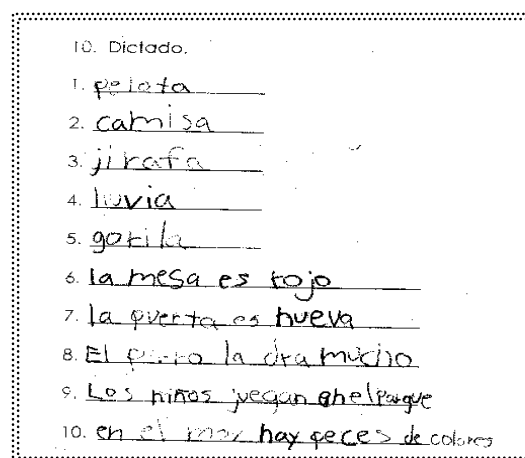
identificación y escritura de vocales y consonantes la puntuación permaneció constante, debido a que el niño mantuvo estos conocimientos adquiridos en clase.

En la categoría uno relacionada con la ubicación espacio temporal, los reactivos fueron realizados de manera correcta sólo en el postest, pues en el pretest se encontró que no tenía claro el orden de actividades que realizaba durante el día, además de confundir su lateralidad; lo que significa un logro importante; sin embargo el avance más significativo se presenta en la categoría tres, referente a la escritura de palabras y oraciones misma que retoma aspectos de representación de letras y palabras, direccionalidad de la escritura y separación entre palabras; esto nos indica que ha superado la dificultad que presentaba al iniciar la aplicación del programa, pues ya sabe leer y escribir palabras, enunciados y textos breves.

A continuación se muestra un ejemplo significativo del avance descrito:



Pretest

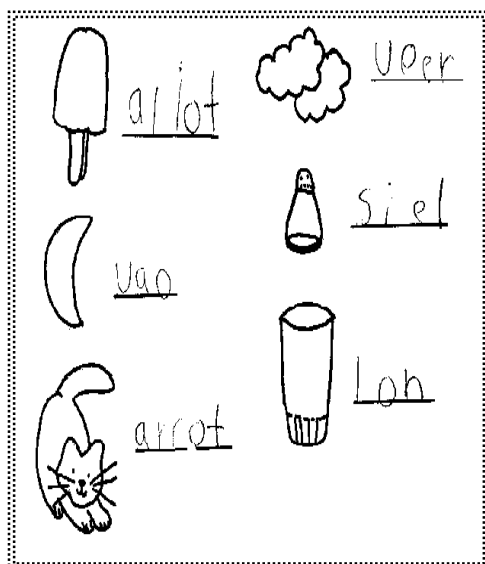


Postest

Ejemplo 1. Reactivo 10. Se observa que en el pretest el niño sólo escribió letras aisladas con las cuales pretendía formar palabras, posteriormente con la aplicación del programa logró escribir palabras (postest).

Análisis Cualitativo

A partir de la evaluación realizada, se encontró que Alexis presentaba dificultades en: Dictado de palabras y oraciones ya que sólo escribía algunas letras aisladas; presentaba algunas confusiones en cuanto a ubicación espacio temporal y aún no había adquirido la habilidad de la lectura y escritura de palabras y oraciones.



Ejemplo 2. Se observa cómo antes del programa, Alexis no lograba escribir palabras a partir de una ilustración.

Cabe mencionar que el niño no presentó ninguna limitación física o mental que le impidiera acceder a la lectoescritura, por lo que sólo requería de un apoyo más individualizado para reforzar los conocimientos que posee.

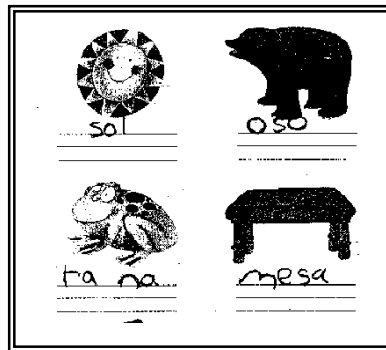
Durante la aplicación del programa, Alexis se mostró interesado pues atendía a las indicaciones y explicaciones que se le daban durante las sesiones. Cuando se trataba de realizar actividades en equipo o de manera individual el niño participaba de manera constante, y si le surgía alguna duda tenía la confianza necesaria para

preguntar y pedir ayuda, la cual se le brindaba de manera oportuna con el fin de aclarar y motivarlo en la realización de sus actividades, aunque en ocasiones jugaba brusco con sus compañeros, pero participaba en la actividad de forma correcta.

Al momento que se le pedía pasar al pizarrón a realizar algunas actividades como: escribir palabras, completar palabras, identificación de sílabas o letras en palabras, identificación de sonidos de letras y palabras etc. ; el niño lo hacía con seguridad y en ocasiones queriendo realizar el mayor número de ejercicios.

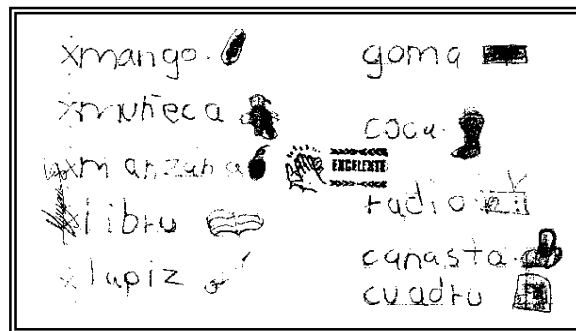
Al realizar ejercicios impresos durante las primeras sesiones, en lo relacionado a la identificación o escritura de vocales y consonantes aisladas o sílabas, no presentó dificultad porque el niño ya conocía el sonido y representación gráfica de las vocales y algunas consonantes, por lo que los ejercicios impresos que se realizaban como: identificar la letra inicial de algunas ilustraciones y escribirla, resaltar letras con diversos colores, identificar letras y unir las con su dibujo, no se le dificultaban, pero cuando se trataba de escribir o identificar palabras y enunciados se le complicaba por lo cual era necesario repetirle o recordarle algunas letras para evitar confusiones, por lo cual en algunas ocasiones se le pedía que formara sílabas con un alfabeto móvil y que posteriormente con las sílabas fuera formando palabras, mismas que copiaba en su cuaderno y al escribirlas y leerlas enfatizaba su sonido lo que le facilitó la asimilación de las mismas.

En las últimas sesiones ya leía palabras y enunciados sin dificultad y ya no requería de mucha ayuda para realizar las actividades, por lo que trabajaba de forma individual. A continuación se muestra un ejemplo del trabajo realizado por Alexis en el cual escribe palabras de forma correcta.



Ejemplo 3. Se observa un ejercicio aplicado durante el programa de intervención, en el cual Alexis ya lograba escribir palabras a partir de una ilustración.

En cuanto a las tareas encomendadas en casa, cabe mencionar que recibió mucho apoyo por parte de su madre pues revisaba las tareas y ya terminadas las firmaba, (ver ejemplo 4) lo que indica que la señora estaba al tanto de lo que se trabajaba con el niño durante la aplicación del programa.



Ejemplo 4. Tarea realizada en casa.

Al finalizar la intervención la maestra mencionó que el niño había avanzado significativamente, pues ya realizaba sus actividades de manera más autónoma siguiendo el ritmo de trabajo de sus compañeros y además sus actividades de

libros y cuadernos las terminaba, por lo cual su nivel de aprendizaje se incremento lo que permitió que pasara al segundo grado.

Análisis cuantitativo

Caso 2 Carlos

A continuación se presentan de manera general los datos obtenidos en la prueba diagnóstica.

Prueba Diagnóstica		
Categorías	Pretest	Postest
Ubicación espacio temporal. Reactivos: 2,3,4 y 5.	22	22
Identificación y escritura de vocales y consonantes. Reactivos: 6,7 y 8.	18	18
Escritura de palabras y oraciones. Reactivos: 1,9 y 10.	4	19
Lectura, escritura y comprensión de textos. Reactivos: 11 y 12.	4	6
Total de aciertos	48	65

Tabla 2. Aciertos obtenidos en el pretest y postest.

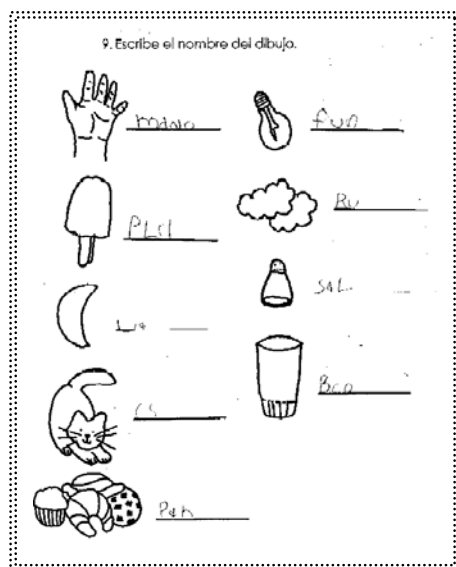
En la tabla 2 se muestran los aciertos que obtuvo Carlos al realizar la prueba diagnóstica (pretest y postest) en cada una de las categorías, mismos que representan los aspectos en los cuales tenía dificultades y los avances logrados después de la aplicación del programa de intervención.

En la categoría uno y dos referentes a la ubicación espacio temporal e identificación y escritura de vocales y consonantes, la puntuación se mantuvo constante antes y después de la aplicación del programa de intervención pues ya tiene la noción de derecha/izquierda, arriba/ abajo, grande/chico y actividades realizadas durante el día.

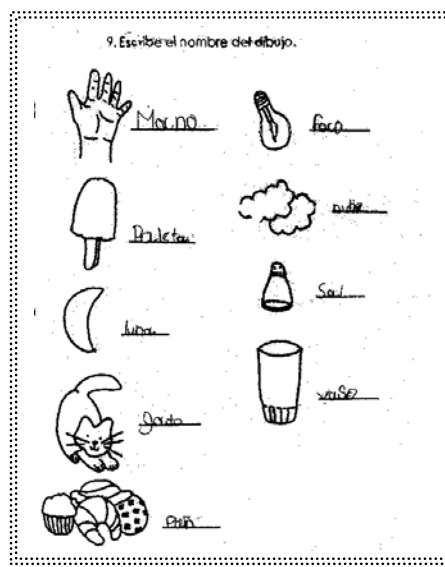
En cuanto a la categoría dos, el niño reafirmó sus conocimientos sobre la identificación de vocales y consonantes pues los ejercicios fueron realizados de manera correcta tanto en el pretest como en el postest.

En las categorías tres y cuatro se presentan avances de mayor importancia pues se refieren a la lectura y escritura de palabras, oraciones y comprensión de textos, la puntuación que se observa se incrementó de 4 a 19 puntos en la categoría tres, ya que en el postest el niño escribió de manera correcta las palabras y oraciones que se le dictaron, y de 4 a 6 puntos en la categoría cuatro, destacando que el niño durante el postest ya leyó y escribió solo, cuando en el pretest se le tuvo que leer la lectura y escribir sus respuestas orales.

Esto representa un avance significativo ya que el niño ha adquirido las habilidades de lectura y escritura. En el siguiente ejemplo se muestra un avance alcanzado por él:



Pretest



Postest

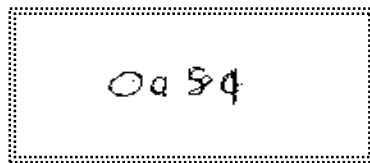
Ejemplo 5. Reactivo 9. Podemos observar que en el pretest el niño escribió sólo tres palabras sencillas y ya en el postest las escribió todas de forma correcta.

Análisis Cualitativo

A partir de la evaluación realizada, se encontró que Carlos presentaba dificultades porque su rendimiento escolar era bajo pues no escribía ni leía, por lo que dejaba sus trabajos incompletos, en cuadernos, libros y tareas: además de que su participación era escasa pues en ocasiones participaba sólo porque se le

preguntaba directamente algo. La maestra refiere que era muy callado y distraído por lo que no realizaba las actividades que ella indicaba, y si trabajaba lo hacía muy lentamente y mostrando desinterés .

Sin embargo, consideramos que la falta de interés, distracción y el posible rechazo hacia las actividades escolares podía deberse a que el niño sólo identificaba vocales y consonantes de manera aislada, es decir que aún no las relacionaba para formar palabras, por lo que no comprendía del todo lo que la maestra le indicaba que realizara y como consecuencia prefería no hacerlo o al intentarlo y no sentirse capaz, lo dejaba incompleto.



Ejemplo 6. Dictado de palabras antes del programa de intervención, en el que se observa que Carlos sólo escribía letras aisladas.

Por esta situación el niño requería que se le brindara ayuda más individualizada, ya que en comparación con sus compañeros aun no había cubierto los objetivos planteados.

La actitud de Carlos durante las primeras sesiones del programa, era de inseguridad al realizar las actividades, ya que al preguntar si había concluido su trabajo o tenía dudas, él preguntaba si estaba haciéndolo bien y/o si estaba correcto su ejercicio, esto a pesar de que los primeros temas del programa se referían al aspecto de la ubicación espacio temporal y a la identificación de sonidos y grafías tanto de vocales como consonantes, contenidos en los que no

presento dificultades durante la prueba diagnóstica (pretest). El niño era muy callado y no mostraba mucha confianza para solicitar ayuda, por lo cual era necesario continuamente pasar a su lugar para preguntar si requería de otra explicación para aclarar algún aspecto del tema visto o de la actividad a realizar.

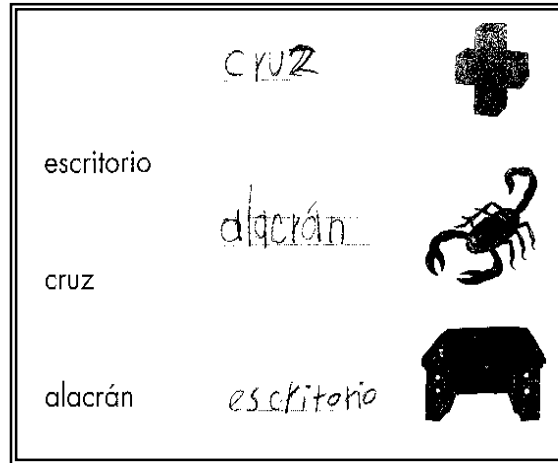
Otras de las actividades que apoyaron el aprendizaje de Carlos fue la formación de sílabas con el alfabeto móvil la identificación y lectura de las mismas en ejercicios impresos, recalando en cada una de ellas su sonido y representación gráfica; al realizar este tipo de trabajo el niño se mostraba más interesado pues manipulaba en cierta forma las letras al formar las sílabas y de manera gradual llegó a la formación de palabras, no sólo con el alfabeto móvil sino que las escribía y leía en ejercicios impresos.

El trabajo en equipo también es un aspecto que favoreció a Carlos, pues una de las actividades consistía en formar enunciados con el alfabeto móvil, razón por la cual se integro mas con sus compañeros y compartieron el conocimiento para integrar las letras formar palabras.

En las ultimas sesiones se mostró más interesado al hacer el dictado de palabras y oraciones pues se le indicaba que levantara la mano para observar si ya había terminado y esto fue para él una competencia en la cual quería ser el primero. También se observo mayor confianza para aclarar sus dudas pues si no escuchaba bien la indicación o palabra dictada no dejaba el trabajo incompleto sino que preguntaba lo que se había dicho.

Con los ejercicios realizados durante las sesiones, su aprendizaje se incrementó gradualmente en la identificación de sílabas y palabras así como en la lectura y dictado de palabras y oraciones, ya que según refiere la maestra a partir del programa de intervención trabajaba de manera más constante y terminaba las actividades que se le indicaban, además era ya capaz de hacer lecturas por sí solo, como lo demostró al leer y resolver sus actividades y exámenes posteriores a

la intervención, situaciones que le permitieron aprobar e ingresar al segundo grado de primaria.



Ejemplo 7. Ejercicio realizado durante el programa de intervención, en el que se pide escribir el nombre de cada dibujo usando las palabras de la izquierda. En el cual leyó por si solo.

Uno de los aspectos en el cual no se tuvo mucho apoyo fue la tarea encomendada en casa pues en ocasiones no cumplía y tenía que realizarla al terminar la sesión de trabajo, algunas veces no traía el cuaderno para trabajar, por lo que se proporcionaban hojas; esto indica que en su casa no le daban mucha importancia al trabajo del niño.

Análisis cuantitativo

Caso 3 Enrique

A continuación se presenta de manera general los datos obtenidos en la prueba diagnóstica.

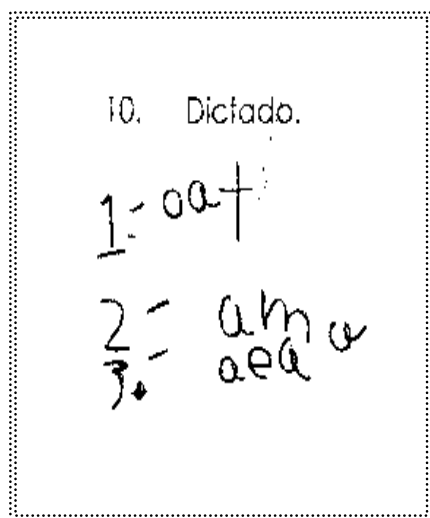
Prueba Diagnóstica		
Categorías	Pretest	Postest
Ubicación espacio temporal. Reactivos: 2,3,4 y 5.	22	22
Identificación y escritura de vocales y consonantes. Reactivos: 6,7 y 8.	15	17
Escritura de palabras y oraciones. Reactivos: 1,9 y 10.	2	20
Lectura, escritura y comprensión de textos. Reactivos: 11 y 12.	4	6
Total de aciertos	43	65

Tabla 3. Aciertos obtenidos en el pretest y postest.

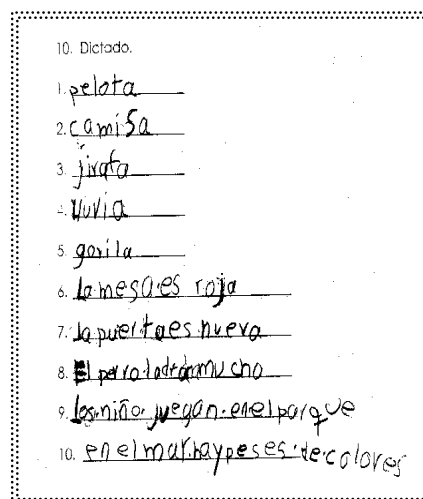
En la tabla 3 se observan los aciertos obtenidos por Enrique en la prueba diagnóstica, los cuales representan los logros alcanzados por el niño, después de la aplicación del programa de intervención; en la categoría uno y dos la puntuación se mantuvo estable, lo que señala que Enrique identifica sin problema su

ubicación espacio temporal, además de poseer conocimientos sobre la representación convencional de las vocales y consonantes.

En la categoría tres del pretest, la cual está relacionada con el dictado y la escritura de palabras se vio incrementada en el postest, pues el niño por si solo escribió las palabras y enunciados que se le solicitaban. Cabe mencionar que durante el postest Enrique realizo la lectura y escritura de toda la prueba de manera independiente. En el siguiente ejemplo se muestra con más claridad lo mencionado anteriormente.



Pretest

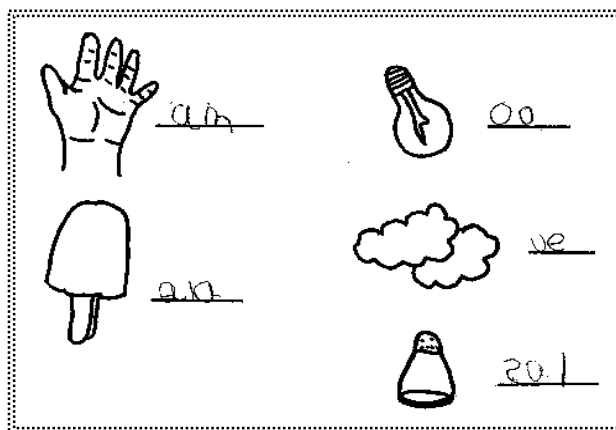


Postest

Ejemplo 8. Reactivo 10. En este ejemplo observamos el avance obtenido en cuanto a la escritura de palabras y enunciados, aspecto que se le dificultaba anteriormente.

Análisis cualitativo

A partir de la evaluación realizada, se encontró que Enrique presentaba dificultades en: lectura y escritura de palabras y oraciones, omisión de consonantes al copiar textos, sus actividades en libros y cuadernos están incompletas aunque es muy participativo.



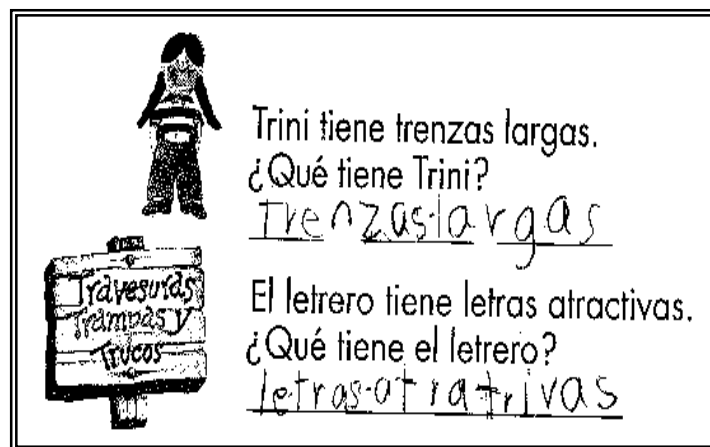
Ejemplo 9. Se observa que antes de la aplicación del programa de intervención Enrique escribe algunas vocales omitiendo en algunos casos consonantes.

El niño tiene la suficiente capacidad y potencial intelectual y físico para desempeñarse al mismo nivel que sus compañeros, por lo que sólo requería una ayuda más individualizada para que lograra alcanzar los objetivos planteados.

Al inicio de la aplicación del programa Enrique solicitaba mucho nuestra ayuda al realizar los ejercicios, pues pedía de manera constante que se le revisara su actividad o que se le volviera a explicar, a pesar de que el niño ya sabía lo que tenía que hacer, y si no se le atendía de inmediato su solicitud de ayuda se mostraba rebelde y molesto.

Durante la realización de ejercicios como: unir letra o palabras con la ilustración correspondiente, completar enunciados y al formar sílabas y palabras trabajaba de manera correcta y rápida, pues cabe señalar que el niño ya conocía las vocales y algunas consonantes por lo cual al trabajar de manera constante avanzaba muy rápido pues iba asimilando cada vez más las letras y sus sonidos y al formar palabras con el alfabeto móvil lo hacía bien, por lo cual se le reconocían sus logros por medio de estímulos sociales y materiales.

Sin embargo al escribir enunciados era necesario reforzar continuamente la separación entre palabras pues no hacía esta separación sino que escribía las palabras juntas, por lo cual se hacía reflexionar al niño de forma que se diera cuenta que la separación entre palabras es muy importante para poder leer un texto de manera adecuada. A continuación se muestra un ejemplo en el cual Enrique escribe sin dejar el espacio en cada palabra, lo cual se le corrige y el niño agrega un guión en donde está la separación.



Ejemplo 10. Ejercicio realizado durante la aplicación del programa de intervención. En el que se le pide leer las oraciones y escribir la respuesta.

Durante las últimas sesiones como el niño ya había avanzado académicamente ya leía palabras y oraciones, aunque se le complicaba un poco leer palabras que

contenían sílabas compuestas. En ocasiones, como terminaba rápido su actividad, se le pedía que brindara ayuda a alguno de sus compañeros lo que favoreció su independencia pues tomaba su papel muy en serio.

En cuanto a sus tareas las realizaba de manera correcta, pues en todos momentos tenía el apoyo de sus padres. Además recibía apoyo académico después de salir de la escuela para realizar sus tareas, y contaba con un libro complementario donde se reforzaba la lectoescritura.

Al finalizar la intervención la maestra mencionó que el desempeño de Enrique mejoró notablemente pues su participación en clase ya era más constante y acertada, lo que propició en él mayor seguridad para trabajar de manera individual, y al mismo ritmo que sus compañeros por lo cual la maestra consideró adecuado que el niño cursara el segundo grado, pues ya había superado sus dificultades.

Análisis Cuantitativo

Caso 4. Josué

A continuación se muestran de manera general los datos obtenidos en la prueba diagnóstica.

Prueba Diagnóstica		
Categorías	Pretest	Postest
Ubicación espacio temporal. Reactivos: 2,3,4 y 5.	22	22

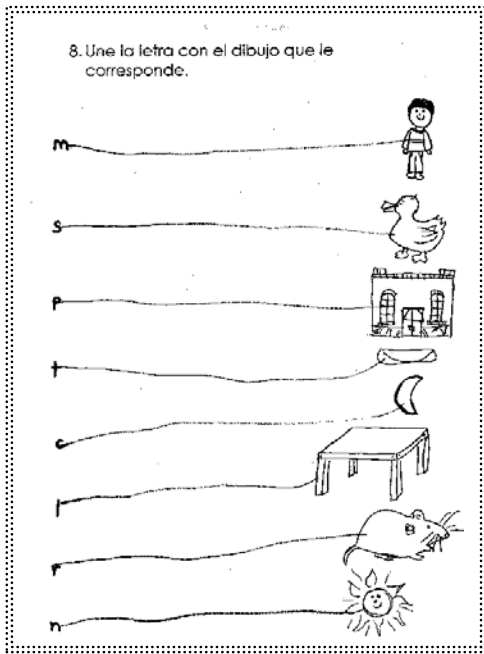
Identificación y escritura de vocales y consonantes. Reactivos: 6,7 y 8.	8	18
Escritura de palabras y oraciones. Reactivos: 1,9 y 10.	1	4
Lectura, escritura y comprensión de textos. Reactivos: 11 y 12.	4	5
Total de aciertos	35	49

Tabla 4. Aciertos obtenidos en el pretest y postest.

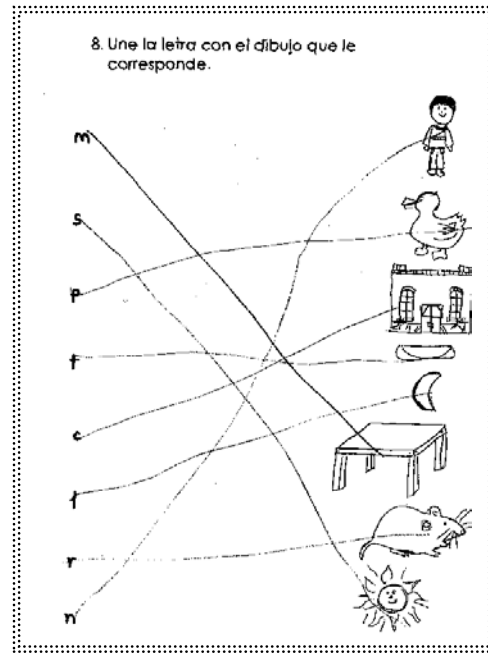
En la tabla 4 se observan los aciertos que obtuvo Josué al realizar la prueba diagnóstica mismos que representan los avances logrados después de la aplicación del programa de intervención. En la categoría uno la puntuación que obtuvo Josué permaneció estable, lo que significa que en cuanto a su ubicación espacio temporal no presenta dificultad alguna, pues realizó de manera correcta los ejercicios que incluían actividades como: identificar objetos colocados en diversas posiciones y tamaños (arriba/abajo, derecha/izquierda, grande/chico, etc).

En la categoría tres se observa un avance debido a que fue capaz de escribir palabras muy simples o comunes como son: mamá, papá, casa, oso. En la categoría cuatro la puntuación que se observa pudiera ser considerada como un avance aunque no se cubrió el objetivo total porque no leyó el texto, sin embargo comprendió lo que escuchó y fue capaz de copiar dicho texto.

En la categoría que presentó un avance significativo es la número dos, pues logró identificar y escribir de manera correcta e independiente las vocales y consonantes aunque de forma aislada.



Pretest



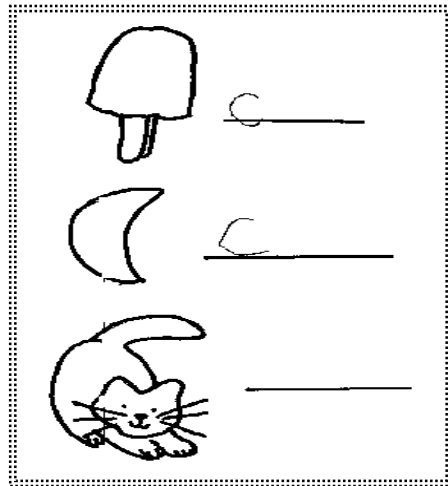
Postest

Ejemplo 11. Reactivo 8. Se observa un avance significativo ya que en el pretest no logró relacionar grafía e ilustración y ya en el postest lo hizo de forma correcta.

Análisis Cualitativo

Se encontró que en la evaluación psicopedagógica Josué presentó dificultades en: La identificación de vocales y consonantes, dictado de letras, palabras y oraciones, dificultades en su motricidad fina y de acuerdo a las pruebas psicológicas que se le aplicaron, su maduración intelectual es 6 meses menor que su edad cronológica lo que representa un aspecto importante que influye en su

desempeño escolar, por ello se hizo necesario brindarle ayuda y atención individualizada.



Ejemplo 12. Antes del programa de intervención Josué no identificaba las letras que formaban el nombre de la ilustración.

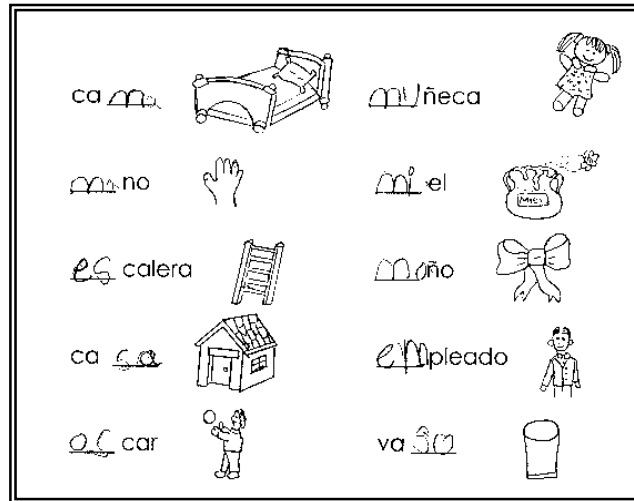
Durante la aplicación del programa su actitud en algunas ocasiones fue desinteresada y rebelde, pues constantemente pedía permiso para salir al baño y si se le otorgaba se tomaba mucho tiempo, pero solo para pasear por los salones y asomarse por las ventanas, razón por la cual se le indicó que antes de iniciar la sesión se le permitiría entrar al baño para que no solicitara permisos posteriores.

En diversas ocasiones sólo jugaba y no realizaba los ejercicios que se le pedían pues al dar indicaciones al grupo en general Josué se agachaba hasta quedar debajo de la mesa y como consecuencia no trabajaba y se le tenía que repetir la instrucción y trabajar junto con él la actividad planteada, para que pudiera realizarla y concluirla. En algunas ocasiones en las que no tenía ganas de trabajar preguntaba si podía retirarse a su salón, por lo que se le decía que si y se le acompañaba, pues de no se así se quedaba en el patio observando el trabajo de otros alumnos.

Debido a esto se decidió trabajar con él de manera individual y en sesiones extras, para que pudiera concluir sus actividades y evitar que la presencia de sus compañeros funcionara como un distractor para él, de modo que al trabajar de manera individual se trato de atraer y concentrar su atención en el tema y ejercicios que realizaba.

Algunas de las actividades que más se trabajaron con él fueron: la identificación del sonido y la representación gráfica de vocales y consonantes con el alfabeto móvil e ilustraciones; la escritura de letras (consonantes y vocales) a partir de un dictado; formación de sílabas con consonantes como m, s y p. También se trabajo la construcción de palabras simples con el alfabeto móvil para lo cual se le apoyaba en la identificación de los sonidos y letras que las formaban.

Al trabajar con Josué de manera directa e individual se aseguraba más su atención y en cierta forma él se esforzaba más al realizar sus ejercicios pues ya no pedía permiso para salir o para regresar a su salón. Sin embargo, también hubo ocasiones en las que se trabajó en equipo para construir palabras y enunciados, relacionar ilustraciones y palabras, etc. y el niño participaba sin oponerse y se mostraba interesado aunque no siempre sus respuestas eran correctas, si esto pasaba, se le pedía a algún compañero que le ayudara y le explicara el porqué Josué estaba equivocado. Otra de las actividades que se hacían en grupo era jugar memorama con sílabas, armar rompecabezas, juegos de lotería, etc. con los cuales el nivel de concentración y socialización de Josué se desarrolló.



Ejemplo13. Ejercicio realizado durante el programa de intervención, en el cual Josué ya completaba palabras aunque se le tenía que recalcar el sonido de cada letra para que él la recordara.

En cuanto a las actividades encomendadas en casa, como tareas extra se le asignaban ejercicios que desarrollaran más su motricidad fina, pero se observó que a pesar de que sí las llevaba, en ocasiones los trazos realizados en el cuaderno no eran iguales a los que realizaba durante la sesión; por lo que al cuestionarlo sobre ello dijo que su papá le ayudaba a hacerla. A partir de esto se citó a los padres para pedirles que evitaran hacerle la tarea al niño ya que esto le perjudicaba pues no le permitía desarrollar su motricidad fina, necesaria para acceder a la lecto-escritura y en cierto modo no promovía en él la autonomía y la responsabilidad para cumplir con sus deberes escolares, por lo que resultaba necesario que permitieran que él la realizara aunque no la terminara. Pero en algunas ocasiones se presentó la misma situación.

A pesar de todas estas situaciones se observó en Josué un avance, mismo que es rectificado por la maestra, ya que menciona que su conocimiento al identificar y escribir letras aisladas, completar y escribir palabras simples a partir de la desintegración e identificación de sus sonidos y letras, es un punto de partida para

su posterior acceso a la lecto-escritura y aunque Josué no fue promovido al segundo grado, ella considera que en estos momentos resulta para él mas importante y necesario que curse nuevamente el primer grado para que su nivel de madurez física e intelectual se incremente y le propicie un conocimiento y desarrollo de la lecto-escritura más adecuado y sólido.

Análisis cuantitativo

Caso 5, Laura.

A continuación se presentan de manera general los datos obtenidos en la prueba diagnóstica.

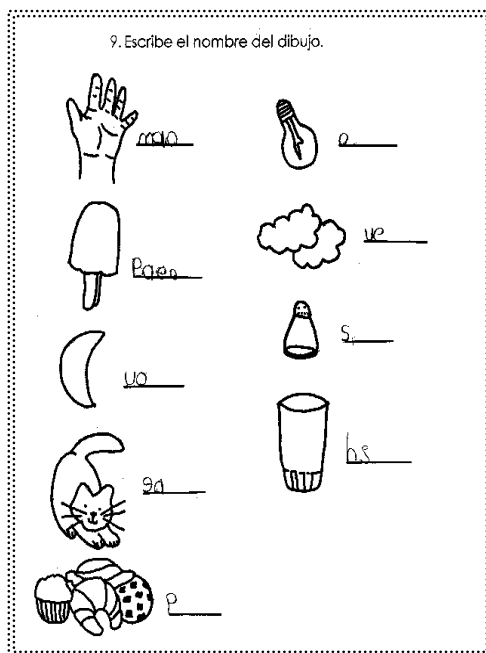
Prueba Diagnóstica		
Categorías	Pretest	Postest
Ubicación espacio temporal. Reactivos: 2,3,4 y 5.	20	22
Identificación y escritura de vocales y consonantes. Reactivos: 6,7 y 8.	16	18
Escritura de palabras y oraciones. Reactivos: 1,9 y 10.	1	19
Lectura, escritura y comprensión de textos. Reactivos: 11 y 12.	4	5
Total de aciertos	41	64

Tabla 5. Aciertos obtenidos en el pretest y postest.

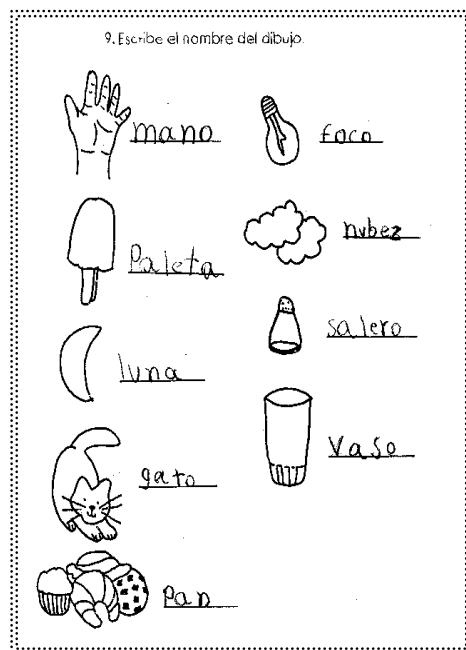
En la tabla 5 se presentan los aciertos obtenidos por Laura al realizar la prueba diagnóstica mismos que representan los avances logrados después del programa de intervención.

En las categorías uno y dos se observan ligeras confusiones en cuanto a las actividades que realiza durante el día, así como también mostró confusión en la identificación de vocales. En la categoría tres y cuatro en el pretest sólo escribía letras aisladas, ya en el postest escribió palabras y enunciados de manera correcta y lee textos breves. Para realizar el pretest la instructora leyó las indicaciones, ya en el postest Laura lo hizo sola y de manera correcta, lo que indica un avance significativo pues logró adquirir la habilidad de la lectura y la escritura.

En el siguiente ejemplo se muestra de manera más clara el avance obtenido por Laura.



Pretest

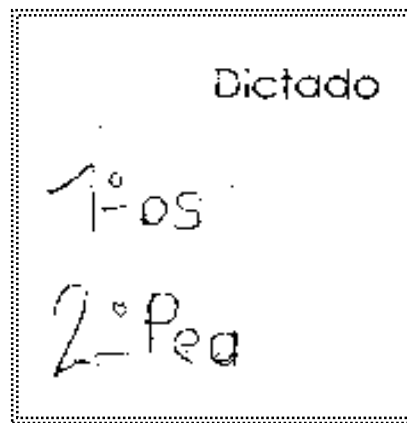


Postest

Ejemplo 14. Reactivo 9. En el pretest Laura sólo escribía algunas letras que hacían referencia al objeto y en el postest ya escribió el nombre de cada objeto de forma adecuada.

Análisis Cualitativo

En la evaluación realizada se encontró que Laura presentaba dificultades en la identificación de algunas consonantes, escritura de palabras y enunciados, era muy distraída por ello se le dificultaba concentrarse en clase y sus trabajos los dejaba incompletos.



Ejemplo 15. Antes del programa de intervención Laura escribió lo anterior, donde se le pedía que escribiera: 1. Lola salta, 2. Mi papá me ama. Por lo cual nos damos cuenta que aun no identificaba la mayoría de las letras que componían las palabras de las oraciones.

Al iniciar la aplicación del programa de intervención, en cuanto a los ejercicios de reconocimiento de vocales aisladas Laura no tenía mayor complicación, pero conforme se iban introduciendo actividades con palabras completas se le

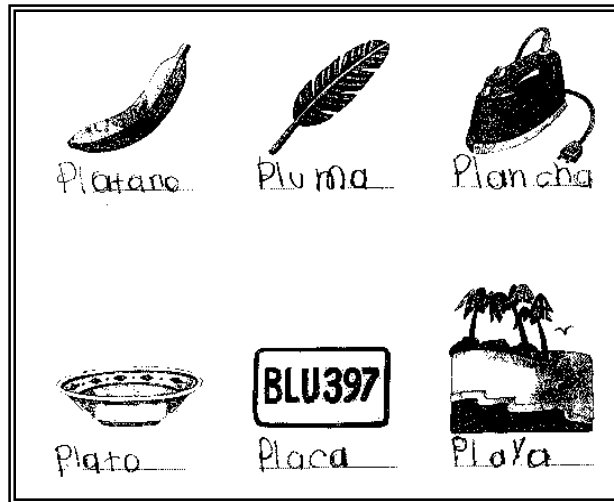
dificultaba, por lo cual el alfabeto móvil le fue de suma importancia pues con él ya iba formando palabras con mayor facilidad.

Otro aspecto que reforzó su conocimiento fue la realización de ejercicios impresos en los cuales tenía que: identificar letras, unir sílabas, relacionar palabra e ilustración, escribir palabras, leer enunciados, formar palabras etc. todas las actividades implicaban lectura y escritura por lo que , gradualmente se fue familiarizando con estas, de tal forma que cuando se le presentaron ejercicios más complejos los realizaba de manera correcta.

La actitud de Laura durante el desarrollo del programa fue buena pues trabajaba de manera individual las actividades que se le encomendaban y sólo pedía ayuda cuando la necesitaba, al terminar de trabajar se dedicaba a platicar o jugar con sus compañeros pues era muy sociable; se interesaba en realizar los trabajos, pues los terminaba rápido, cuando se encontraba algún error en sus actividades se le pedía que lo corrigiera en el mismo instante, con el fin de que se diera cuenta cual era la forma correcta de hacer la actividad , ya que en ocasiones escribía una consonante en lugar de otra esto por distracción, pues en la prueba diagnóstica se observa que ya posee dichos conocimientos. Era muy participativa, pues mostraba agrado al realizar las actividades que se pedían dentro del grupo.

Al realizar las actividades se observó en ella un poco de dificultad al escribir y leer sílabas compuestas, por lo cual se le reforzaba recalcándole el sonido de las sílabas para que las pudiera recordar. Además de que era necesario recordarle la separación entre palabras.

Sin embargo en las ultimas sesiones presentó avances en esos aspectos, pues la maestra menciona que durante su trabajo en clase mostraba más interés y los trabajos que realizaba los terminaba de manera satisfactoria.



Ejemplo 16. Ejercicio realizado durante el programa de intervención en el cual Laura escribe palabras con sílabas compuestas, aunque se le tenía que recalcar el sonido para que ella lo recordará.

En cuanto a las tareas siempre las realizó de manera correcta, pues mencionó que su mamá le ayudaba a realizarlas. Esto resultó de gran importancia pues muestra el interés que los padres tienen hacia su hija, además esto reforzaba en gran medida su trabajo en clase así como en la intervención.

La maestra también señaló que los logros que obtuvo la niña a partir del programa, permitieron que su trabajo mejorara dentro del aula pues la niña mostraba mayor interés por su trabajo y por ello terminaba sus actividades. En general esto benefició a la niña pues debido a su desempeño pudo ingresar al segundo año de primaria.

Análisis Cuantitativo

Tabla 6. Lirio Vanessa

A continuación se muestra de manera general los datos obtenidos en la prueba diagnóstica.

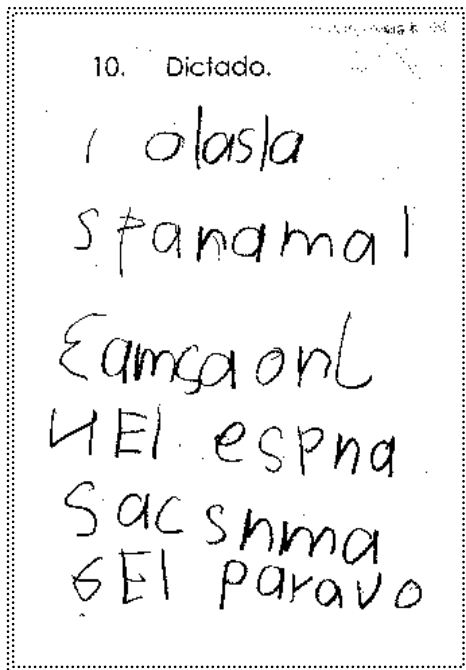
Prueba Diagnóstica		
Categorías	Pretest	Postest
Ubicación espacio temporal. Reactivos: 2,3,4 y 5.	22	22
Identificación y escritura de vocales y consonantes. Reactivos: 6,7 y 8.	18	18
Escritura de palabras y oraciones. Reactivos: 1,9 y 10.	1	19
Lectura, escritura y comprensión de textos. Reactivos: 11 y 12.	3	5
Total de aciertos	44	64

Tabla 6. Aciertos obtenidos en el pretest y postest.

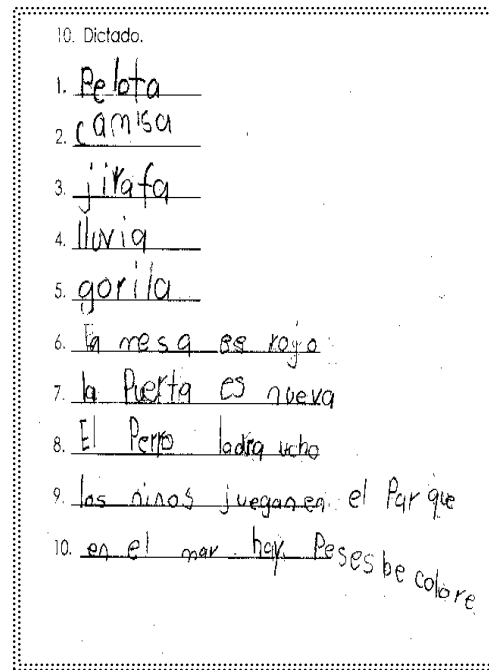
En la tabla 6 se muestran los resultados que obtuvo Lirio Vanessa al realizar la prueba diagnóstica, mismos que representan los avances logrados después de la aplicación del programa de intervención. En la categoría uno y dos los conocimientos de la niña se mantuvieron estables ya que identifica vocales y consonantes de manera correcta.

En la categoría tres se observa mayor avance ya que en el pretest sólo escribe letras sin llegar a formar palabras y en el postest ya escribe palabras y oraciones a partir del dictado.

En la categoría cuatro, cabe mencionar que durante la aplicación del pretest la instructora leyó las indicaciones y en el postest ella realizó la lectura de la prueba por sí sola, lo que indica un avance significativo ya que Lirio Vanessa ha adquirido las habilidades de lectura y escritura. En el siguiente ejemplo se muestra dicho avance.



Pretest.

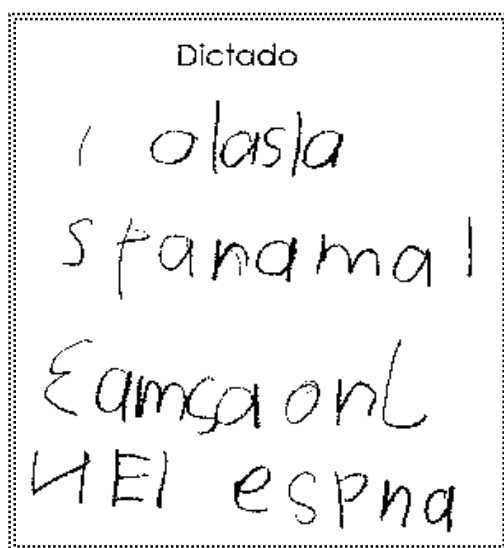


Postest.

Ejemplo 17. Reactivo 10. En el pretest la niña intentaba escribir las palabras y oraciones aunque no lo hacía de forma correcta, pero ya en el postest observamos que lo hizo correctamente.

Análisis Cualitativo

Mediante la evaluación realizada, se encontró que Lirio Vanessa presentó dificultades en: escritura de palabras y enunciados, identifica claramente vocales y consonantes aisladas, no hace dictados y es muy distraída y juguetona, confunde letras y palabras de apariencia semejante, muestra dificultad para concentrarse en clase.



Ejemplo 18. Antes del programa de intervención Lirio Vanessa tenía conocimiento de algunas letras, pero aún no las integraba de manera correcta para formar palabras.

La actitud de Lirio Vanessa durante la aplicación del programa fue buena, pues atendía a las explicaciones e indicaciones que se le daban y realizaba los ejercicios de manera correcta pues durante las primeras sesiones se trabajaron temas y actividades que reafirmaron los conocimientos que poseía, pues tenía que identificar letras aisladas, relacionar letras con ilustraciones, completar palabras, etc.

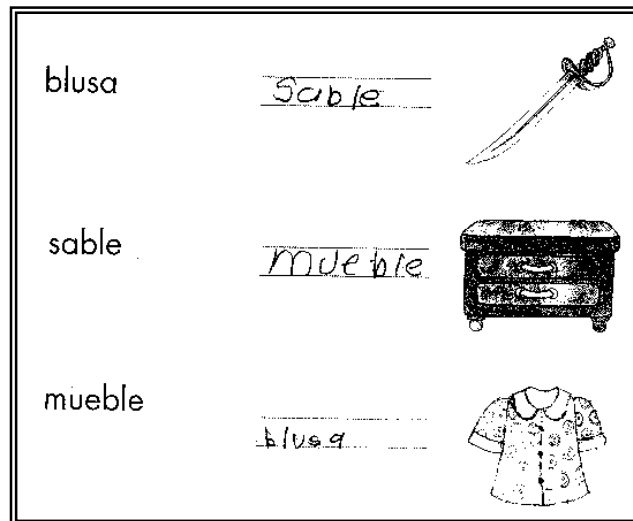
Lirio Vanessa también en ocasiones era inquieta y traviesa, pues si terminaba su trabajo antes que sus compañeros, comenzaba a jugar, tiraba su lápiz y se metía debajo de la mesa a buscarlo, en otras ocasiones permanecía por varios momentos en el suelo, pues ella misma aventaba nuevamente su lápiz y se arrastraba hasta donde estaba; por esta razón se decidió asignarle más trabajo con el alfabeto móvil y ejercicios de lectura y escritura.

De manera general era callada, pues a pesar de que sí hablaba con sus compañeros, cuando trabajaba o en ocasiones cuando jugaba lo hacía de manera individual.

Cuando a la niña le surgía alguna duda sobre la actividad que realizaba pedía ayuda, por lo que se atendía su solicitud y se le daban nuevas explicaciones de modo que comprendiera lo que debía hacer, para que posteriormente realizara la actividad de forma independiente. Al momento que se observaba algún error en las actividades de la niña, se le señalaba para que ella corrigiera al momento y fuera superando esas dificultades.

En cuanto a los ejercicios que realizaba durante las sesiones, si eran escritos los realizaba sin dificultades y de manera correcta, pero si se trataba de leer lo hacía de manera pausada por lo que ese aspecto se reforzaba continuamente solicitándole más lecturas. Otro aspecto que se le dificultó fue la escritura de sílabas inversas ya sea aisladas o incluidas en algunas palabras, por ello se trabajó con ella la formación de estas mediante el alfabeto móvil.

Respecto a las tareas en casa siempre las presentaba y a veces llevaba ejercicios extras porque comentaba que en algunas ocasiones recibía ayuda de otra persona.

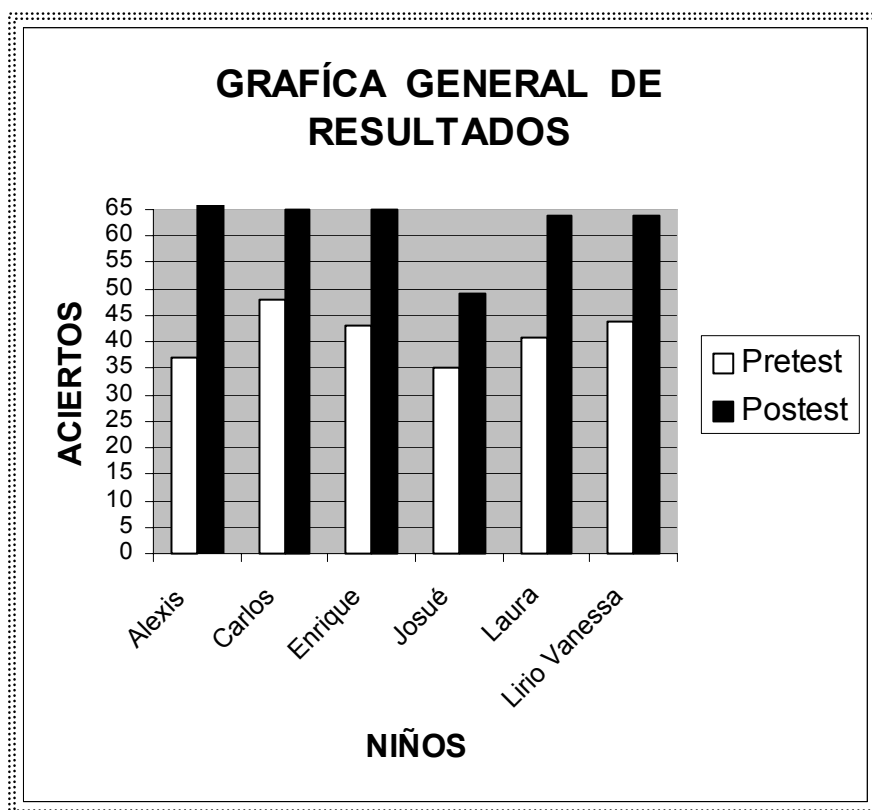


Ejemplo 19. Ejemplo realizado durante el programa de intervención en el que Lirio Vanessa lee y escribe de manera correcta palabras que contienen sílabas compuestas, aunque sus letras son irregulares, esto se puede deber al problema de su vista, porque se observó en este caso que si se acercaba mucho a la hoja, al escribir sus letras eran grandes y si se alejaba sus letras eran más pequeñas.

Cabe mencionar que la niña necesita usar lentes aunque extravió los que tenía y durante la aplicación del programa no los utilizaba, por lo que la sentábamos en las sillas de enfrente. En ocasiones ella se acercaba directamente hasta el pizarrón, aún en su salón de clase, por lo que la maestra pidió a la mamá de la niña que le comprara otros lentes, pero no se los proporcionó. Por tal motivo a Lirio se le dificultaban algunas actividades señaladas por la maestra desde el pizarrón, aunque esta menciona que su aprendizaje aumentó, pues la niña logró leer y escribir sin embargo su nivel de aprovechamiento se incrementaría si ella usara sus lentes.

A pesar de esta dificultad, la maestra considera que la niña logró avances significativos por lo cual ingresó a segundo grado.

La siguiente gráfica representa los resultados obtenidos por cada uno de los niños, antes y después del programa de intervención aplicado.



En esta gráfica se muestran los resultados generales, que son los aciertos obtenidos por los niños en el pretest y posttest (evaluación diagnóstica). Al comparar ambos resultados se observa un incremento importante en los conocimientos de los niños, después del programa aplicado.

Esto indica que el programa diseñado fue eficaz, pues de manera general el incremento que se observa en el posttest representa los conocimientos que los niños reforzaron y desarrollaron.

Estos avances demuestran que los objetivos del programa se cumplieron ya que el programa diseñado cubrió las necesidades educativas de los alumnos

detectadas durante la evaluación psicopedagógica por lo que su aprovechamiento se vio beneficiado pues los niños aprendieron a leer a excepción de Josué, a pesar de que no desarrollo la lectoescritura de manera total logro avances significativos que son un punto de partida para su iniciación en la lectoescritura.

Recomendaciones para seguir trabajando con los niños.

Maestros:

- Se sugiere reforzar la lectura y escritura para que mediante la práctica continua los niños adquieran mayor dominio sobre dichas habilidades. Promover que los niños lean en clase.
- Continuar el trabajo de identificación, lectura y escritura de sílabas compuestas.
- Promover mediante estas actividades la separación entre palabras.
- Motivar a los niños para realizar las actividades en clase, reconociendo sus logros.
- No etiquetar a los alumnos, ya que esto afecta su aprendizaje.
- Practicar juegos de lenguaje oral como trabalenguas, adivinanzas, canciones etc.
- Establecer situaciones simuladas o juegos para practicar la expresión oral de los niños.
- Escuchar narraciones de cuentos para identificar personajes, situaciones o lugares, y en general promover la comprensión de textos.

Padres:

- Revisar y apoyar la realización de las tareas en casa y mantener una supervisión constante de los libros y cuadernos de sus hijos.
- Promover la lectura de cuentos, libros, periódicos, que contengan temas de interés y hacer reflexionar al niño sobre lo leído.
- Motivar al niño, interesándose por lo que hace y reconociendo sus logros, ayudándole a superar las dificultades que pueda presentar.
- Trabajar de manera conjunta con el maestra para mantenerse informado sobre los avances o posibles dificultades de los niños, de modo que en casa se pueda apoyar el trabajo de grupo.

CONCLUSIONES

Es de suma importancia realizar una evaluación psicopedagógica para determinar si los alumnos tienen o no tienen Necesidades Educativas Especiales, ya que muchas veces se puede caer en el error de intervenir a niños que no lo requieren y descuidar a los que lo necesitan. Esta evaluación es necesaria para determinar la ayuda que precisa cada alumno, para facilitar su acceso al aprendizaje.

La hipótesis y los objetivos de trabajo se cumplieron satisfactoriamente, ya que con la aplicación del programa de intervención los niños desarrollaron habilidades y estrategias que les permitieron acceder a la lectoescritura; por medio de este programa se promovió el desarrollo de su memoria visual y auditiva pues durante las sesiones se trabajó con sonidos y estímulos gráficos que eran letras, sílabas y palabras. Para desarrollar más su motricidad fina y gruesa, se realizaron juegos, ejercicios escritos, construcción de letras de plastilina, manipulación de letras móviles para formar palabras y enunciados breves.

Debido a esto, consideramos que la continua y adecuada atención a los niños que presentan N. E. E. y el trabajo de equipo tanto en la escuela como en la familia les permiten obtener grandes avances en su aprendizaje lo que promoverá en un plazo mayor de tiempo la disminución o eliminación de sus dificultades, lo que propiciará que sean sujetos independientes académicamente.

Cabe mencionar que en el caso de Josué a pesar de que no llegó al mismo nivel que sus compañeros, si presentó avances significativos pues ya identifica vocales y consonantes, las escribe de manera aislada y puede escribir algunas palabras simples y otras si las forma letra por letra con el alfabeto móvil. Por lo cual es necesario que sus padres lo estimules y lo apoyen de manera adecuada permitiéndole realizar sus actividades de forma independiente.

Resulta también importante señalar que de manera simultánea al trabajo con el contenido temático de las sesiones, se tuvo muy presente el aspecto emocional de los niños, ya que se promovió la motivación mediante estímulos sociales con los cuales se reconocían sus logros, éxitos y conductas positivas y cooperativas para con sus compañeros y maestras; de igual forma se les otorgaron estímulos materiales que consistían en dulces, lápices y/o la oportunidad de participar en algunos juegos de mesa, lo que implicó al mismo tiempo una mayor socialización, confianza y compañerismo entre ellos.

Consideramos de suma importancia recalcar, que es necesario que los niños observen y reflexionen sobre los errores que comenten al escribir, leer o realizar ejercicios ya que esto les permite percatarse más claramente de su equivocación para poder corregirla; razón por la cual, durante el programa de intervención se señalaban y corregían los errores que presentaban los niños.

La colaboración que recibimos por parte de las maestras fue de suma importancia para la realización de nuestro trabajo, ya que desde el momento que se solicitó su autorización para trabajar con los niños, estuvieron dispuestas a proporcionar la información (familiar y escolar) que fuera necesaria para identificar sus necesidades de aprendizaje y dar una respuesta favorable a las mismas; además mostraban interés por los niños durante la aplicación del programa y hacían comentarios sobre los avances.

Por ello creemos importante mencionar que la población docente de toda escuela es otro objeto de atención y trabajo para el Psicólogo Educativo, ya que los maestros al trabajar de manera cotidiana con niños que presentan algún tipo de dificultad, necesitan ser orientados y apoyados para desarrollar de mejor manera su trabajo, pues requieren de estrategias que les permitan adecuar o modificar su metodología y/o actitudes para que su labor ante el grupo en general sea más eficaz.

También es preciso señalar que el director y personal de la escuela se mostró muy accesible en cuanto a nuestro trabajo, pues nos permitieron las instalaciones y mobiliario necesario para llevarlo a cabo.

Cabe mencionar que el trabajo realizado nos fue muy satisfactorio ya que pudimos ayudar a los niños a superar las dificultades que presentaban y nos dimos cuenta de la realidad que se vive dentro del contexto educativo pues no es lo mismo la teoría que la práctica. Ya que el trabajar con 25 o 30 niños no es cosa sencilla, por lo cual valoramos el trabajo de las maestras, pues no siempre les es posible dar respuesta a todas las necesidades educativas con las que se enfrentan dentro del aula, por ello consideramos sumamente importante un trabajo en equipo donde puedan participar Psicólogos Educativos y otros profesionales, ayudando a los niños a superar las dificultades que presentan a lo largo del ciclo educativo.

Consideramos que el ambiente familiar en el que se desenvuelve el niño puede llegar a ser determinante ya que es un factor que limita o favorece su desempeño académico pues es un contexto que le brinda una gran cantidad de estímulos que constituyen una fuente importante de aprendizajes y experiencias que van a facilitar su expresión oral, autoestima, seguridad en sí mismo, socialización, etc. De modo que si en el hogar, los niños no tienen la suficiente atención o por el contrario como en el caso de Josué, sus padres le apoyan de manera inadecuada evitándole esfuerzo y trabajo limitan su desarrollo, y en consecuencia será muy lento al realizar las tareas que se le asignen.

Es de gran importancia para todo centro educativo tener presente que en un niño que presenta dificultades de aprendizaje influyen una serie de factores que pueden promover u obstaculizar su desarrollo académico, dichos factores pueden ser: personales, sociales, familiares etc.; de modo que la presencia y función del Psicólogo Educativo es muy significativa por el apoyo que brinda a los docentes, alumnos y padres, ya que mediante el análisis de la situación académica del niño y el tipo de influencia que recibe de los ámbitos en que se desenvuelve, va a

permitir al Psicólogo diseñar o plantearse estrategias con las cuales pueda satisfacer las necesidades del niño para superar los problemas de aprendizaje que manifieste.

Cabe mencionar que al diseñar un programa de intervención se deben tener presentes: las necesidades educativas de los alumnos, los recursos (personales, materiales) con los que se cuenta, objetivos alcanzables en el tiempo disponible, estrategias a utilizar, formas de evaluar tanto la eficacia del programa como los conocimientos alcanzados por los alumnos; por lo cual este debe ser también flexible a cambios que durante su aplicación o a un futuro sean necesarios.

Con la aplicación y evaluación del programa de intervención diseñado para niños que presentan dificultades de aprendizaje, se comprobó la eficacia del mismo, ya que los niños desarrollaron habilidades que les permitieron reintegrarse al trabajo educativo en sus aulas y continuar su aprendizaje, junto con sus compañeros y maestras de grupo. Por ello resultaría interesante desarrollar posteriores investigaciones que tuvieran como punto de partida el desarrollo y evaluación del trabajo realizado.

Una posible línea de trabajo sería que se llevara a cabo una investigación que pudiera dar cuenta del alcance a largo plazo del impacto que tuvo el diseño y aplicación del programa, por ejemplo para saber cuál es el nivel académico de los niños al ingresar al 2do grado de primaria, después de haber sido destinatarios de un programa de intervención y de un receso de clases en los cuales sus niveles tanto de conocimientos como de madurez física y mental se incrementaron. Además sería interesante aplicar el programa a otros niños con dificultades similares a los niños intervenidos, para determinar con mayor seguridad la eficacia del mismo.

También sería oportuno conocer de manera más clara y concreta la opinión de los profesores que son apoyados por Psicólogos Educativos en su trabajo con niños

que presentan problemas de aprendizaje, de modo que también desde su punto de vista se pueda observar el tipo y eficacia de la labor de este profesional.

Otro aspecto que también podría ser motivo de estudio sería la labor tan importante que desempeñan los padres de familia al incrementar u obstaculizar el desarrollo del aprendizaje de sus hijos pues su opinión, su sentir y responsabilidad ante esta situación resulta fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada R. y Montenegro A. (2002) Juguemos a leer. México: Trillas.
- Allende C. (1994). Identificación Temprana de dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura. En: CEPE, Dislexia y dificultades de aprendizaje. Madrid: CEPE. Pp. 21-34.
- Arné G. (2000). La identificación de las necesidades educativas especiales del alumno: modelo, criterios e instrumentos. Revista de educación especial, 3, 57-64.
- Bassedas E. et. al. (1996). Intervención, Educación y Diagnóstico Psicopedagógico. Barcelona: Paidós.
- Bautista J. (1993). Necesidades Educativas Especiales. España: Aljibe.
- Borzone de M. (2000). El camino hacia la lectura y la escritura. La educación en los primeros años, 23, 20-37.
- Bruer J. (1993). Escuelas para Pensar. Barcelona: Paidós.
- Caracciolo A., Fernández V., Lurbe S. y Ramírez F. (2000). La lengua escrita en el nivel inicial. La educación en los primeros años, 23, 64-79.
- Carbajal M. y Juárez L. (1982). Cuadernos de planeación: lectura y escritura en el primer grado. México: SECYBS.
- Carrión M. y Sánchez P. (1999). Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras. Revista de educación especial, 25, 7-17.

- Coll C., Marchesi A. y Palacios J. (1997). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza.
- Defior S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades psicológicas y algunas ideas para su mejora. Infancia y aprendizaje, 73, 49-62.
- Ezcurra M. (1997). Menores con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. Antología de Ararú. México: SEP pp. 56-59.
- Fernández G. (1996). Teoría y Análisis práctico de la integración educativa. España: Escuela Española.
- Fernández M. (1997). Las pruebas de evaluación curricular en el proceso de evaluación psicopedagógica. Infancia y aprendizaje, 79, 89-99.
- Funes M. (1995). Prevención y A. C. I. En las dificultades de lectura: un enfoque psicolingüístico – cognitivo. Comunicación Lenguaje y Educación, 28, 49-62.
- Gagné E. (1991). La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. España: Aprendizaje Visor.
- Garton A. Y Pratt Ch. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. Madrid: Paidós.
- Garrido L. (1996). Programación de actividades para educación especial. España: CEPE.
- Gómez P. et. al. (1991). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México: SEP.

- González M., Ripaldi G. y Asegurado G. (1995). Adaptaciones Curriculares, guía para su elaboración. Granada: Aljibe.
- Howard C. (1999). Diccionario de psicología. México: Fondo de Cultura Económica.
- López S. (2000). El Docente y la integración educativa. Palabra, 11, 11-12.
- Lozano L. (1994). La reeducación de las dislexias evolutivas: sus fases. Comunicación, lenguaje y educación, 21, 97-109.
- Lus, M. (1997). De la integración escolar a la escuela integradora. México: Paidós.
- Martínez M., García M. y Montoro J. (1990). Dificultades de aprendizaje. Madrid: Narcea.
- M.E.C. (1996). La evaluación psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos. Madrid: M.E.C.
- Miras M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y aprendizaje, 89, 65-80.
- Myers P. y Hammill D. (1990). Método para educar niños con dificultades en el aprendizaje. México: limusa.
- Pérez C. Y Prieto S. (1999). Mas allá de la Integración hacia la Escuela Inclusiva. España: Universidad de Murcia.

- Puigdellivol I. (1993). Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad. Barcelona: Alianza.
- Salvador M. (1999). Didáctica de la Educación Especial. Málaga: Aljibe.
- Sánchez E., Canton M. y Sevilla S. (1999). Compendio de Educación Especial. México: manual Moderno.
- Sánchez E. (1990). El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En: Marchesi, Palacios. Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza. Pp. 121-137
- Secretaria de Educación Publica (1993). Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Primaria. México: S.E.P.
- Secretaria de Gobernación (1999). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Porrúa.
- SEP. (1997). Avance programático: primer grado. México: SEP.
- SEP. (1994a). Cuadernos de integración educativa # 1. Proyecto general para la educación especial en México. México: D.E.E. / SEP.
- SEP. (1994b). Cuadernos de integración educativa # 2. Ley general de educación en México 1993. México: D.E.E / SEP.
- SEP. (1994c). Cuadernos de integración educativa # 3. Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. México: D.E.E / SEP.
- SEP. (2001b). Fichero de actividades didácticas: español primer grado. México: SEP.

- SEP. (2001a). Libro para el maestro: español primer grado. México: SEP.
- SEP. (2000). Programa de estudio de Español. México: SEP.
- SEP. (1999a). Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular, modulos 1 y 2. Fondo mixto de cooperación técnica y científica. México: SEP.
- SEP. (1999b). Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular, modulo 3. Currículo, didáctica y adecuaciones. México: SEP.
- Shea T. y Bauer A. (2000). Educación Especial un enfoque ecológico. México: Mc Graw Hill.
- Torres R. (1998). Integración Educativa: un reto. Revista Educativa, 9, 5-9.
- Valmaseda M. (1990). Los problemas del lenguaje en la escuela. En: Marchesi, Palacios. Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza. Pp. 101-119.
- Van S. (1991). La integración de los niños discapacitados a la educación común. Santiago Chile: UNESCO / OREALC.
- Vigo A. (1999). El proyecto educativo de centro ¿clave para la atención a la diversidad?. Revista de educación especial, 25, 21-34.