

UNIDAD AJUSCO



"INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA A UN ALUMNO
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PRODUCTO
DE LA DEPRIVACION SOCIOCULTURAL"

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A :

FABIOLA TELLEZ CARVAJAL

ASESOR: CUAUHEMOC G. PEREZ LOPEZ

756140123

Existen pocos momentos en la vida en los cuales se pueden agradecer tantas cosas, pero hoy es uno de los cuales quiero recordar por siempre.

Gracias a Dios, que en todo momento me acompaña.

Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional mi casa, el lugar que me ofreció la oportunidad de desarrollarme profesionalmente y de la que obtuve las enseñanzas y herramientas que me permitirán seguir triunfando en la vida.

Gracias a todos mis profesores que en todo momento compartieron sus conocimientos conmigo.

Gracias en particular a ti Cuauhtémoc por ayudarme a culminar este trabajo, por no dejar que lo abandonara, por tu paciencia, tu tiempo y sobre todo por creer en mí.

A mis revisores de tesis mil gracias por los comentarios y sugerencias que fueron muy enriquecedoras pues permitieron el mejoramiento de la misma.

Gracias a ti papá por darme la oportunidad de ser alguien en la vida, por tu sabiduría, por tus sacrificios angustias y desvelos, por creer una vez más en mí, por darme la vida, por alentarme en los momentos en que ni yo misma creía en mí, porque aunque tengamos nuestras diferencias se que siempre estas junto a mí, porque aunque no te diga y ni te exprese o demuestre cuanto te amo entérate hoy que te "super" amo y doy la vida por ti, porque aunque no comparta muchos momentos junto a ti siempre estas en mi mente y en mi corazón, esto papi también es un logro tuyo.

Gracias a ti mamá por devolverle a mi vida la paz y la tranquilidad en mis momentos más difíciles, por enseñarme lo maravillosa que puede ser la vida cuando tienes a los seres que más te aman, en este caso tú, mi papa y la Bebelyn, por enseñarme todos los valores que han sido mi carta de presentación ante las personas, si existe en esta vida una persona que siempre creyó en la culminación de este proyecto esa persona fuiste tu madre mía, te amo.

Gracias Bebelyn porque como bien lo decías aunque no pensemos igual siempre seremos diferentes pero no distantes, aunque no estés físicamente quiero decirte que esto también va por ti como recompensa a todo aquello que alguna vez tuve que darte y no te lo di, por todo el daño que pude ocasionarte por mi forma de ser. Mi niña linda te quiero mucho más de lo que te imaginas.

Gracias Oscar por todo el apoyo incondicional que me brindaste en este trabajo ¡viva XEROX! ¿no?, por tus palabras, por tus críticas, por obligarme a mirar hacia adelante, por enseñarme a no dejarme aplastar, por tu paciencia, por tu entrega que son parte importante de este esfuerzo motivado de superación. Serás siempre a quien llevaré en mi mente y corazón.

Gracias señora Tere, señor Angel, Angel, Blanca, Gaby, Carlos y mi pequeño Martín por ese cariño y ayuda desinteresada, por brindarme un lugar en su corazón, por abrirme las puertas no sólo de su casa sino también de su corazón ¡mil gracias!

A mi queridísimo Tío Charly, Eri, Yessi e Higo bebe, que siempre tuvieron un espacio para escucharme y orientarme, muchas gracias.

A toda mi familia, tíos y tías, primos y primas, sobrinos, sobrinas, y aquellos que ya no se encuentran porque se nos adelantaron solo un poco (Abue Andrés y Abue Mary) también esto va por ustedes ya que siempre tuvieron las palabras necesarias para reconfortarme y guiarme.

A todos aquellos que dudaron de mi capacidad y entereza, que me negaron su amistad y su confianza, gracias porque también fueron un motor para concluir este logro.

Gracias a todas y todos porque juntos logramos concluir esta etapa tan maravillosa de la vida.

ÍNDICE

	Página
Introducción.	1
Capítulo 1. La integración escolar y educativa de alumnos con necesidades educativas especiales.	5
Capítulo 2. El diagnóstico centrado en la propuesta curricular.	18
2.1. La evaluación de necesidades educativas especiales con el modelo de diagnóstico curricular.	20
2.1.1. La propuesta de la enseñanza del Español en México.	21
2.2. La intervención psicopedagógica a alumnos con necesidades educativas especiales.	25
2.3. El informe psicopedagógico.	26
2.4. Las adaptaciones curriculares como respuesta a las necesidades educativas especiales.	26
2.5. La deprivación sociocultural como factor desencadenante de necesidades educativas especiales.	31
Capítulo 3. Intervención psicopedagógica.	36
3.1. Objetivo.	36
3.2. Sujeto.	36
3.3. Instrumentos de evaluación diagnóstica.	37
3.4. Procedimiento.	40
Capítulo 4. Diagnóstico.	45
Capítulo 5. Programa de intervención.	57
5.1. Adaptaciones generales de acceso al curriculum.	72
5.2. Adaptaciones curriculares.	73
Capítulo 6. Resultados de la intervención.	77
Capítulo 7. Informe Psicopedagógico.	81

Capítulo 8. Discusión.	89
Conclusiones.	93
Bibliografía.	98

El objetivo del trabajo fue desarrollar una intervención psicopedagógica en la cual se apoyó a una niña de 8 años de edad, repetidora del primer grado de primaria, con necesidades educativas especiales en el aula de clase regular. Para la realización de dicha intervención en un primer momento se obtuvo la derivación del caso por parte de la profesora titular del grupo en la cual se mencionaba dificultad de la niña para acceder a los contenidos curriculares. En un segundo momento se realizó una evaluación inicial con la finalidad de detectar el rendimiento escolar de la niña destacando aquí, no solo los aspectos deficitarios de la niña, sino también los aspectos en los cuales destaca. Siendo así se encontró que las necesidades educativas especiales se presentaban en el área de español. Dado lo anterior, se procedió a la elaboración del programa de intervención el cual consistió en 10 sesiones de trabajo referidas, como se menciono anteriormente, al área de español, todas ellas destinadas a superar los déficits encontrados. Dichas sesiones tuvieron una duración aproximada de una hora y se desarrollaron fuera del aula de clase regular dos veces a la semana. Como resultado de la aplicación de este programa, se logró que la niña accediera a los contenidos curriculares propuestos por la institución y paralelamente, un incremento en su vocabulario, de esta forma se contribuyó a la acreditación del curso escolar.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las necesidades educativas especiales han ido adquiriendo gran relevancia teórica y práctica, por ello dentro de nuestro ejercicio profesional como psicólogos educativos cobra vital importancia la intervención psicopedagógica en este ámbito, pues es ésta el medio por el cual puede hacerse frente a dichas necesidades.

El propósito primordial de este trabajo fue desarrollar una intervención cuya meta consistió, en apoyar a una niña de 8 años de edad repetidora del primer grado de primaria, con necesidades educativas especiales en el aula de clase regular, paralelamente se pretende a través del presente, ilustrar cómo se procede ante el caso de un escolar con dificultades en el aprendizaje siguiendo el modelo integrador. Dificultades como desnutrición, agresividad y carencia de atención familiar, fueron detectadas por la profesora de la niña.

Considerando lo anterior, el documento se estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo se expone la revisión teórica en la cual se precisa el concepto, fines y características básicas de la educación especial. Al tiempo se clarifica qué son las necesidades educativas especiales y cómo se encuentran establecidas dentro del marco legal en México, dado que las recientes disposiciones de igualdad de oportunidades para los niños que presentan dificultades en su aprendizaje escolar no surgieron por casualidad, sino que se generaron a partir de la declaración de los Derechos del niño, la cual fue considerada en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1971 y culminaron con la Ley Pública de Educación para todos los niños con Deficiencias, que fue aprobada por el Congreso en los EE.UU. en 1975, pero que entró en vigor hasta 1980.

Como resultado de lo anterior, en México la integración de estos niños especiales se ha desarrollado de manera lenta y gradual, trayendo consigo que sean pocas las escuelas que cuentan con

profesionistas que realicen intervenciones educativas que les permitan superar sus déficits.

El capítulo dos describe y define el proceso de diagnóstico que se debe seguir para lograr identificar las necesidades educativas especiales que demanda el escolar con dificultades de aprendizaje, dejando en claro que las dificultades de aprendizaje son un fenómeno multidimensional, cuya comprensión exige un enfoque pluridisciplinar y en cuya intervención debe adoptarse por un enfoque que tome en cuenta las características y demandas del ambiente que rodea al sujeto, así como también las habilidades y destrezas que posee dicho sujeto.

Continúa, precisando el área y las acciones a tomar en cuenta, para contribuir en la concreción de la respuesta educativa que se dará a las necesidades educativas especiales identificadas en el escolar, dejando en claro, sin duda alguna, que la respuesta que se genere para atender las necesidades educativas especiales se cristalizará en el currículum.

Este capítulo finaliza con una descripción referida a la privación sociocultural como factor desencadenante de necesidades educativas especiales, en la que se incluyen las características y ámbitos portadores, así como también la respuesta educativa que se debe generar, para hacer frente a este tipo de situaciones.

El capítulo tres da cuenta del objetivo, sujeto, instrumentos de evaluación diagnóstica y procedimiento empleados para llevar a cabo el desarrollo de la intervención psicopedagógica, así mismo se incluye una breve justificación del por qué la utilización de los instrumentos seleccionados en dicha evaluación diagnóstica.

En el capítulo cuatro se aborda básicamente el diagnóstico, mismo que detalla los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de evaluación diagnóstica empleados en el capítulo anterior. Aquí se menciona cómo se realizó la identificación de una situación privativa de carácter sociocultural, algunas características

y estilos de aprendizaje de la niña, así como también, algunos aspectos de su contexto familiar.

Cabe hacer mención que después de realizar una valoración de la información obtenida, en este capítulo se identificó que las necesidades educativas especiales de la niña se encontraban en el área de español.

Dentro de esta valoración, no sólo se puntualizaron las necesidades educativas de la niña, sino también se tomaron en cuenta sus puntos fuertes, es decir, aquellos aspectos positivos que contribuirían a un mejor desarrollo de las sesiones que se establecerían en el programa de intervención, ejemplo de algunos de ellos son: comprensión lectora adecuada, gusto por el dibujo y en general atiende indicaciones de manera favorable.

De la información obtenida en el capítulo anterior fue posible elaborar el programa de intervención en el cual se diseñaron 10 sesiones de aproximadamente una hora, en las que se trabajó con la niña de manera individual, fuera del salón de clase regular, dos veces por semana.

En dichas sesiones se utilizaron materiales didácticos y juegos que facilitaron el cumplimiento de los objetivos planteados en las mismas. Todo lo anterior se aborda en el capítulo cinco, así mismo concluye este capítulo con las adaptaciones curriculares realizadas, mismas que resultaron del tipo no significativas, es decir, son aquellas en las que se modifican elementos del currículum tales como: metodología, actividades, instrumentos y técnicas de evaluación, sin variar contenidos y objetivos que se consideran esenciales o básicos; siendo así, las adaptaciones curriculares significativas serían aquellas en las cuales se eliminan contenidos y objetivos considerados como básicos o esenciales.

En el capítulo seis se describen los resultados obtenidos después de haber realizado el plan de intervención, mismos que fueron satisfactorios, dado que la niña logró acceder de manera eficaz a los contenidos propuestos por la institución, paralelamente a

lo anterior se obtuvo un incremento en el vocabulario de la niña.

Posteriormente, dentro del capítulo siete se incluye el informe psicopedagógico que resume el proceso de valoración e intervención que se llevó a cabo con la niña.

El capítulo ocho de este trabajo contiene una discusión dedicada a resaltar las acciones que se consideran deseables para el desarrollo de una intervención psicopedagógica. Al mismo tiempo se destaca la importancia de realizar un ajuste continuo de los contenidos a las necesidades requeridas por el escolar, sin importar cuáles sean sus condiciones sociales. Así mismo se incluyen algunas sugerencias para lograr la colaboración de la familia, no sólo la de la niña motivo de esta intervención sino también las de la comunidad escolar.

Finalmente este trabajo incluye las conclusiones, que dan cuenta, a través de un análisis comparativo de lo realizado en el mismo, con lo dicho por algunos autores, de los resultados obtenidos en esta intervención psicopedagógica realizada.

CAPÍTULO 1. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La educación de niños con necesidades o habilidades especiales suele denominarse educación especial y resulta ser un desafío para todos los profesionistas involucrados en esta tarea, pues quienes lo han aceptado se mueven en un campo que cambia rápida y continuamente.

Es necesario definir qué se entiende por educación especial. Ésta es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación, parcial o general, en su desarrollo debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta.

Aunque no existe consenso con respecto a la definición de educación especial, la mayoría de los profesionales que trabajan en esta área han acordado identificar a la educación especial como: ***la instrucción que se otorga a sujetos con necesidades especiales de educación que sobrepasan los servicios prestados en el aula de clase regular*** (Sánchez, Cantón y Sevilla, 1999).

Desde otro punto de vista la educación especial puede considerarse como un producto del movimiento a favor de los derechos civiles, una muestra del cambio de actitud de la sociedad hacia las personas que presentan discapacidades (Heward y Orlansky, 1992).

Según García (1995), este concepto de educación especial tendría que ampliarse para que de esta manera se abarcaran todas las necesidades que, temporal o permanentemente pudieran tener los niños a lo largo de su vida escolar y así contribuir al logro de su adaptación al currículum ordinario.

En las décadas de los 80 y la mitad de los 90, según Sánchez y Torres (1997) destacan que durante mucho tiempo la educación especial había sido una educación paralela, segregada de la normal u ordinaria; pero que hoy se sitúa dentro de una cultura de integración educativa, caminando de esta forma hacia una escuela inclusiva, superando todo tipo de concepciones segregacionistas.

Estos mismos autores comentan que actualmente la educación especial es un

concepto mucho más global y dinámico que en otras épocas, pues deja de dar importancia al trastorno que presenta el sujeto para de esta forma centrarse en la interacción que se da entre los factores procedentes del sujeto y los procedentes del contexto, especialmente los de tipo educativo.

Dado lo anterior, afirman que algo evidente ante esta situación es que todos los niños no alcanzan los fines educativos propuestos en los centros escolares con la misma facilidad; sin embargo, parece obvio que todos ellos tienen necesidades educativas que atender y que dichas necesidades pueden ser de dos tipos: por una parte, necesidades educativas comunes a todos los alumnos, y por otra, necesidades educativas específicas o especiales, las cuales vienen determinadas por lo que necesita cada niño para individualmente realizar progresos. Así mismo, opinan que la naturaleza de la educación está constituida por una pluralidad de esfuerzos continuados por dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos, para que éstos alcancen los fines propuestos. Habrá sujetos que, debido a especiales circunstancias y características, necesitarán ayudas especiales, p.ej. niños sordos, ciegos, deficientes mentales, etc.

Siendo así, para estos mismos autores, la educación especial se entiende como un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios para los alumnos con necesidades, más nunca por las limitaciones de dichos alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales.

En este sentido, Sánchez y Torres (1997) mencionan que los temas de preocupación de la educación especial son, por una parte los sujetos a los que va dirigida la intervención educativa, en concreto los procesos de cambio que se van produciendo en ellos, y por otra parte, las situaciones educativas que producen esos cambios. De esta manera, indican los autores, también es necesario analizar cuál es el papel de los profesionales que crean esas situaciones educativas. Pero aún con todo lo anterior todavía queda otro elemento decisivo que la educación especial debe tener en cuenta y éste es el análisis del contexto (familiar, escolar, laboral, social y comunitario) en el que tiene lugar la intervención educativa.

En relación con lo anterior, García (1997) indica que actualmente resultan interesantes las aproximaciones que se han desarrollado desde un enfoque ecológico, pues este enfoque concibe la orientación, considerando las características y demandas

del ambiente que rodea a cada sujeto, así como también las habilidades y destrezas funcionales necesarias para la adaptación del sujeto al medio.

En esta misma perspectiva, Mata (1999) comenta que en efecto las dificultades de aprendizaje son un fenómeno multidimensional, cuya comprensión exige un enfoque pluridisciplinar y en cuya intervención debe adoptarse un enfoque interdisciplinar; debido a que las dificultades en el aprendizaje pueden concebirse como un *continuum* en el que se pueden señalar tres situaciones diferenciadas:

1. Problemas causados por factores contextuales.
2. Problemas causados por factores personales.
3. Problemas causados por la interacción entre contexto y persona.

Dado lo anterior el autor comenta la necesidad de contar con una perspectiva de síntesis derivada de un enfoque ecológico, pues no puede comprenderse al sujeto individual sin atender su inserción en el contexto social.

Ahora bien, fundamentalmente se considera que la enseñanza es el aspecto principal de la educación especial al igual que lo es de cualquier educación. ¿Qué es entonces lo que hace especial a la educación especial? Una posible respuesta a esta pregunta sería considerar la educación especial en términos de qué, quién, cómo y dónde se realiza.

De acuerdo con Heward y Orlansky (1992) la pregunta de quién hace referencia a los niños excepcionales cuyas necesidades o habilidades especiales requieren un programa de educación individualizado, además los niños excepcionales reciben parte o la totalidad de su instrucción por parte de maestros que han revisado cursos de formación especializados que los capacita para trabajar con estudiantes que tienen necesidades especiales. Al lado de los educadores especiales y de los maestros normales trabajan otros profesionales, tales como: psicólogos escolares, logopedas y médicos especializados, que en conjunto suministran todos los servicios educacionales y afines que requieren los niños excepcionales. Este equipo interdisciplinario de profesionales tiene como responsabilidad básica colaborar en la educación de los niños excepcionales sean cuales fueren sus diferencias y necesidades.

Para estos autores, la educación especial puede, en algunos casos, diferenciarse de la educación normal en su currículum, es decir, en el qué se enseña. Algunos niños excepcionales requieren instrucciones intensivas y sistemáticas para desarrollar habilidades que niños normales adquieren naturalmente. Por ejemplo, actividades de

autoayuda tales como vestirse, comer y asearse no se encuentran en el currículum de la educación normal, sin embargo, estas actividades constituyen una parte importante del currículum de muchos estudiantes con deficiencias severas. Además, a algunos niños excepcionales se les enseñan algunas asignaturas que compensan o reducen los efectos deficientes producidos por su trastorno. Por ejemplo, un niño ciego puede recibir educación especial en lectura y escritura Braille, un niño vidente no necesita esta formación. Puede decirse que en la educación normal el sistema educativo de la escuela dicta el currículum, pero en lo referente a la educación especial las necesidades individuales del niño dictan el currículum.

Continuando con estos autores la forma en cómo enseñan los educadores especiales puede, en algunos casos, diferenciarse de los métodos que utilizan los maestros en la educación normal. Es posible que un educador especial utilice un lenguaje de signos para comunicarse con sus alumnos. Otro podría utilizar un procedimiento cuidadosamente estructurado para, mediante la retirada gradual de las ayudas visuales, ayudar a un estudiante a diferenciar su nombre del de los otros niños. Pero en su mayoría, los educadores especiales eficientes utilizan los sistemas educativos fundamentales que utiliza cualquier buen maestro.

Ante dicha situación, cabe aclarar que no existen dos tipos de métodos educativos, es decir, uno para utilizar con estudiantes especiales y el otro con estudiantes normales. Tampoco existe un método especial de enseñanza que difiera de forma importante del método adecuado para estudiantes de una categoría especial. Eso sí, todos los educadores especiales deben estar capacitados en los procedimientos necesarios para diseñar, implementar y evaluar la instrucción de forma sistemática. Desde esta óptica se considera que los esfuerzos de los educadores especiales son más eficaces cuando incorporan los conocimientos y servicios de los profesionistas colaboradores pues ello permite trabajar de manera conjunta con los demás profesionales que intervienen en este proceso.

Además, el educador especial no debe esperar pacientemente a que los niños excepcionales aprendan, atribuyendo su estancamiento al retraso, discapacidad de aprendizaje o a cualquier otra etiqueta. En cambio, el educador especial debe modificar el programa de instrucción tratando de mejorar su efectividad, utilizando la información obtenida de la observación directa del rendimiento del niño en las asignaturas que se le enseñan (Heward y Orlansky, 1992).

La transformación que se ha producido en educación especial sitúa el énfasis en la respuesta educativa que necesitan algunos niños, determinando la complejidad y diversidad de factores que entran en juego; de esta manera la educación especial debe abarcar todo el conjunto de conocimientos que forman parte del sistema de variables que inciden en su actuación y debe contemplar todos los aspectos que van a condicionar la intervención educativa respecto de los niños con necesidades educativas especiales (Sánchez y Torres, 1997).

De acuerdo con lo anterior se puede decir que la educación especial es un servicio de apoyo que se centra en la mejora de la organización y de los procedimientos de instrucción para la enseñanza de niños excepcionales. Así mismo el mejoramiento de la educación lleva consigo asumir, como psicólogos educativos, un nuevo modelo en la concepción de las dificultades de aprendizaje, así como realizar un cambio de actitudes frente a las mismas (Fernández, 1990).

¿Qué son las necesidades educativas especiales? De acuerdo con el libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo (citado por Bautista, 1993), en su capítulo diez, se menciona el concepto de necesidades educativas especiales de la siguiente manera:

"Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en término de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación".

Con este concepto, se clarifica que las necesidades educativas especiales se encuentran estrechamente relacionadas con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos puedan necesitar a lo largo de su vida escolar, lográndose con ello su máximo crecimiento personal y social.

Considerando lo anterior, no sería extraño cuestionar ¿Cuándo se dice que un alumno (a) presenta necesidades educativas especiales? Según el Centro Nacional de

Recursos para la Educación Especial, un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien sea por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum.

Este concepto de necesidades educativas especiales supone la cristalización de un nuevo concepto de educación especial, que desplaza el centro de atención desde el individuo, considerado como portador o paciente de un trastorno, hacia la interacción educativa, en la que él es sólo una de las partes implicadas (Sánchez y Torres, 1997).

A partir de lo anterior, es importante destacar que las recientes disposiciones de igualdad de oportunidades educativas para los niños excepcionales en las escuelas públicas no surgieron de modo espontáneo. Se puede asegurar que el mejoramiento de la educación ante estas dificultades de aprendizaje se originó a partir de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1971; en la cual se reconocieron primero los Derechos del Hombre y luego con la Declaración de los Derechos del Niño, se incluyeron los derechos fundamentales del deficiente. Ante dicha declaración empieza el desarrollo de numerosas instituciones que brindaban sus servicios a aquellos sujetos que no alcanzaban las exigencias del sistema educativo, lamentablemente estas instituciones segregaban y etiquetaban a dichos sujetos.

A partir de aquí la sociedad comenzó a cuestionar la calidad de los servicios que prestaban dichas instituciones, dado que, de manera simultánea surgían nuevos idearios tales como la NORMALIZACIÓN y la INTEGRACION.

Los conceptos anteriores implicaban una integración familiar, escolar, social y laboral basadas en una planificación educativa y en un proceso programador evolutivo e individualmente determinado que diera respuesta a las necesidades que presentaban cada uno de los sujetos detectados. Es decir, ya no se trataba de transferir al sujeto a otra institución como se acostumbraba; si no de integrarlo dentro de la misma institución por medio de la planificación educativa (Fernández, 1990).

Según García (1995), el concepto de normalización va más allá de la **normalización del deficiente**, abarcando la **normalización de los lazos sociales** cuando indica que "nos gustaría insistir en el hecho de que éste es un concepto que surge

en el ámbito de lo social, no en el ámbito educativo, y que su mayor aportación es que se centra no en la situación de las personas que sufren deficiencias, sino en la relación entre estas personas y todas las demás". (p 41).

El concepto de normalización como principio de acción, continúa el autor, llama la atención el hecho de que las relaciones sociales que se tienen con las personas deficientes son muy diferentes, pues éstas están mediatizadas por muchos obstáculos, que pueden ser actitudes, prejuicios, desconocimiento, entre otros, los cuales hacen que las demás personas se comporten con ellas de modo extraño. Siendo así, no debe entenderse que sólo el cambio en esas relaciones significa darles facilidades; significa exigirles, porque ésa es una forma de valorar sus posibilidades. No se trata de normalizarles, se trata de normalizar las relaciones entre ellos.

Con relación a lo anterior Sánchez y Torres (1997) mencionan que éste es un principio de acción que surge en el ámbito de lo social y no se refiere, de manera exclusiva, a las personas que sufren deficiencias, sino a la relación entre estas personas y todas las demás, coincidiendo hasta aquí con lo argumentado con García (1995).

Además, estos autores consideran que dentro de este concepto se constatan dos fenómenos: por una parte, las actitudes sociales cambiantes, y por otra, los conceptos de norma y normalidad.

De esta manera la normalización conlleva a un cambio de actitudes en toda la comunidad, es decir, una forma distinta de pensar, sentir y comportarse respecto a la persona con deficiencias, siendo así, el proceso educativo de las personas necesitadas de atención especial se realizará en el sistema educativo ordinario.

Ahora bien, en cuanto al concepto de integración, estos autores opinan que actualmente se pretende unificar la educación ordinaria y la especial, con la finalidad de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en función de sus características personales, manifestándose con ello que normalización e integración son conceptos estrechamente relacionados.

Por otro lado la inserción del niño con discapacidad en la escuela ha demostrado ser ventajosa, pues crea en el niño como en todos los miembros del grupo, la capacidad de aceptar las diferencias de otros con discapacidad así como las propias dificultades, pero también el cambio de actitud global requiere de un esfuerzo continuo de la sociedad en beneficio de la persona con discapacidad.

Se hace necesario, entonces, establecer con claridad qué se entiende por

minusvalía, discapacidad, déficit y deficiencia pues con base en ello se estará en el camino de determinar el tipo de atención que brindará el sistema educativo. La OMS (Organización Mundial de la Salud) define la **deficiencia** como toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. La **discapacidad** hace referencia a las limitaciones funcionales para realizar una determinada actividad dentro de lo que se considera normal para un determinado grupo de edad.

En este sentido, un mismo déficit puede dar lugar a distintos niveles de discapacidad ya que ésta es la expresión de tales limitaciones en el contexto social, es decir, refleja la interacción entre las limitaciones y las demandas del entorno social. Todas las personas con algún tipo de déficit difieren en la naturaleza, extensión y gravedad de sus limitaciones funcionales, en función de las demandas y restricciones del contexto y de la presencia o ausencia de apoyos.

Por último la **minusvalía** hace referencia a la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás. Esto significa que, según sea el entorno (posibilidades y limitaciones), una persona puede tener un mayor o menor nivel de minusvalía, ya que, determinadas discapacidades no tienen por qué implicar minusvalía si el entorno (familiar, escolar, laboral, social y comunitario) le proporciona los medios y oportunidades adecuadas (MEC, 1996).

En México la integración escolar ha sido gradual a través de las siguientes etapas: a) apoyo al alumno dentro del aula regular a través de clases especiales por maestros especialistas; b) atención a la escuela regular con clases especiales que se suman a las horas de clases regular y, c) niños con discapacidades que interactúan con sus pares sin discapacidad en los recreos o en clases extraescolares.

Sin embargo, hace falta un modelo general de integración y de mecanismos para su funcionamiento. Según Sánchez, Cantón y Sevilla (1999) el marco legal en México establece que el Estado Mexicano por ley está obligado a destinar recursos para la educación especial en el país y que las metas a las que aspira la educación especial en México son las descritas por los manuales operativos de la SEP (Secretaría de Educación Pública, 1993), cuyos objetivos son 5:

- Capacitar al individuo con necesidades especiales para ser una persona autónoma y facilitar su integración social de tal manera que

pueda disfrutar y gozar de una vida satisfactoria.

- Actuar de manera preventiva para promover el grado máximo de desarrollo psicoeducativo de una sociedad.
- Desarrollar programas adicionales que promuevan habilidades para compensar las limitaciones del individuo.
- Elaborar un currículum que promueva independencia personal, comunicación, socialización y la capacidad de gozar de trabajo y recreación.
- Promover la aceptación de personas con requerimientos de educación especial que consideren los principios de normalización e integración.

Ante esto resulta indispensable enfatizar el grado y tipo de ayuda que el profesor prestará al sujeto en dicho proceso de integración. Y es precisamente bajo este contexto en el que adquiere sentido el concepto de necesidades educativas especiales que consagra la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español) y posteriormente el Decreto 696/1995 sobre ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, pues éstas remiten siempre a las ayudas de tipo personal, curricular o material que determinados sujetos precisan, sea de forma temporal o permanente, para acceder a las finalidades de la educación (MEC, 1996).

Así mismo, éstas manifiestan que resulta necesario tener la convicción de dar mayor importancia, ante cualquier tipo de dificultad educativa que presenten dichos sujetos, a las condiciones sociales y educativas en las que se encuentran inmersos.

Por ello se hace énfasis en adquirir un compromiso de colaboración entre los profesores y los diferentes servicios de apoyo, para optar por aquellas medidas necesarias que a la vez garanticen tener una perspectiva más amplia de dichas condiciones (MEC, 1996).

Según Heward y Orlansky (1992) se puede afirmar que la tendencia de inclusión e integración de los niños con deficiencias culminó con la P.L. 94/142 (Public Law 94/142), Ley Pública de Educación para Todos los Niños con Deficiencias, misma que fue aprobada por el congreso de los EE.UU. en 1975, y entró en vigor completamente hasta 1980. Desde entonces ha aumentado sin cesar el número de niños excepcionales que han sido identificados y atendidos por los programas de educación pública. Ha sido

especialmente rápido el incremento del número de adolescentes y jóvenes adultos con discapacidades que recientemente han recibido los servicios de educación especial.

De esta forma, la P.L. 94/142, pone de manifiesto los efectos de largo alcance que se han producido, es decir, ya no es necesario que el alumno se adapte a la escuela, ahora es la escuela la que tiene que adaptarse al alumno. En la actualidad las escuelas suministran algo más que formación académica. En efecto, se han convertido en agencias diversificadas que ofrecen servicios tales como apoyo médico, terapia física, formación vocacional, asesoría a los padres, recreación, transporte especial y educación para los miembros del personal de servicio. En lugar de excluir a los niños con deficiencias de los programas, como se hacía en el pasado, las escuelas actualmente buscan la forma más adecuada de incluirlos (Heward y Orlansky, 1992).

Ante dicha situación como se comentaba anteriormente, surge una vez más la palabra Integración utilizada popularmente para describir este proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales en las clases y escuelas normales. A este respecto ha habido muchas discusiones, debates y equivocaciones acerca de si los niños con deficiencias deberían asistir a clases normales. Algunas personas consideran la integración como la situación de niños excepcionales en clases normales sin ningún tipo de servicios auxiliares adicionales, otros creen que la integración significa enviar a los niños con deficiencias a un lugar completamente segregado pero con la posibilidad de relacionarse con niños sin deficiencias en unas pocas actividades.

De lo anterior Heward y Orlansky (1992) comentan el hecho de que algunos padres apoyan con firmeza la ubicación de sus niños excepcionales en clases normales; otros, no obstante, se resisten por considerar que las clases normales no ofrecen la intensidad y nivel de educación individualizado que sus hijos necesitan.

Al realizar un análisis de estas manifestaciones, continúan los autores, se confirma que algunos de los mayores desafíos a los que se enfrenta la educación especial actualmente son: a) educar a los niños con deficiencias dentro de un entorno que sea lo menos restrictivo posible; b) hacer más accesibles los programas de temprana intervención para los bebés y niños con deficiencias, c) mejorar la capacidad de los adultos jóvenes con discapacidades para que tengan éxito en la transición entre la escuela y la vida en la comunidad y, d) mejorar la relación con la educación normal para proporcionar un mejor servicio a muchos estudiantes que no están clasificados como deficientes pero que no progresan con los programas de educación general.

Es interesante resaltar que en la P.L. 94/142 no se menciona la palabra integración a pesar de haber producido tantas polémicas y debates. Lo que esta ley exige es la educación de los niños con deficiencias en el entorno educativo adecuado y menos restrictivo, que no se separe más de lo necesario del programa normal de las escuelas públicas. El principio del entorno menos restrictivo evita la segregación de los estudiantes con deficiencias lejos de sus compañeros normales. La P.L. 94/142 no defiende la ubicación de todos los niños con deficiencias en clases normales, no espera que los niños con deficiencias permanezcan en las clases normales sin los servicios adicionales que necesitan, ni sugiere que los maestros normales eduquen a los niños con deficiencias sin la ayuda de educadores especiales u otros especialistas.

Empero, sí solicita de manera concreta, que los educadores especiales y los normales cooperen para ofrecer oportunidades educativas iguales a los niños excepcionales (Heward y Orlansky, 1992).

De acuerdo con García (1995) se estaría haciendo referencia a una **escuela para todos**, en la que se incluiría una forma de entender la escuela basada en supuestos diferentes a los que tradicionalmente han servido para el establecimiento de servicios en educación especial; una escuela en la que las necesidades educativas especiales son entendidas como necesidades que deben de ser cubiertas, no como un servicio particular dirigido a los alumnos individualmente y a sus familias; si no como un servicio que la escuela pone a disposición de padres y alumnos. Siendo así, se habla de una escuela diferente que sirve a fines y valores diferentes, caracterizándose por su propósito de no ser una escuela para un tipo de niños determinado, ya sea éste el niño **normal** o el ideal; la escuela, en este sentido se propone educar a todos.

Las implicaciones que surgen a partir de esta forma de concebir la escuela se dan a diferentes niveles y, según García (1995), serían las siguientes:

- La escuela para todos es una escuela más abierta a la comunidad, más participativa en sus problemas y en sus soluciones.
- Esto a su vez significa una mayor participación de los padres y la cooperación de otras instituciones.
- La escuela para todos es una escuela que, al responder a diferentes necesidades debe replantear su currículum (qué cómo y cuándo enseñar), debe planificar su actividad de forma diferente.

- La escuela para todos es una escuela que debe incluir nuevos servicios, tanto para los nuevos alumnos, como para los profesores pues éstos también tienen necesidades (servicios de formación, de apoyo, de orientación, etc.).
- La escuela para todos es una escuela que entiende la organización de la enseñanza de una manera diferente: el cómo enseñar cada día en su clase.
- Por último la escuela para todos es una utopía a la que se alude en casi todos los países en los que la integración avanza, es un paso más en la integración, un camino a seguir.

En definitiva, la escuela para todos pretende promover un cambio en el currículum y en el proceso de enseñanza, de tal modo que se ofrezcan mayores oportunidades para todos los alumnos (García, 1995).

Como se puede observar la evolución de la educación especial siempre ha tomado en cuenta los cambios sociales. No es extraño observar también, cómo en momentos determinados de nuestra evolución, la sociedad ha demostrado sentimientos insolidarios con algunas minorías étnicas, religiosas o simplemente diferentes. Además han sido necesarios muchos años para dar cuenta, de que no se integra educando a los niños en una escuela diferente. El concepto clave para entender el cambio es el de normalización; ya que si los alumnos con necesidades educativas especiales, no tienen acceso a situaciones normales de aprendizaje, no tendrán nunca la oportunidad de aprender qué se hace en ellas.

No ofrecer todas las oportunidades que tienen los demás ciudadanos, prejuzgando la capacidad/incapacidad de un sujeto en particular, es un hecho que atenta con los principios que aceptan los marcos constitucionales de cualquier país democrático. Ante estos planteamientos, la escuela debe responder a nuevas necesidades, es decir, no le debe preocupar qué tiene el niño o qué le pasa, sino qué necesita, desde el punto de vista educativo, para poder integrarse en situaciones sociales normalizadas (García, 1995).

Siendo así y, dentro de este contexto de la normalización surge la Integración Educativa como un medio por el cual se les ofrezca a los niños con necesidades educativas especiales, servicios educativos que les permitan permanecer y aprender dentro del mismo salón de clases, en el cual se encuentran los niños sin necesidades educativas especiales.

La NARC (National Association for Retarded Citizens, EE.UU.) define a la integración educativa como: "una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos, que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal" (Fernández, 1990).

Según la Secretaría de Educación Pública (2000), debido a que la integración educativa es considerada como un proceso gradual, cabe destacar la existencia de diferentes niveles o modalidades de integración en el Distrito Federal (D.F.), por ello, la Dirección de Educación Especial del D.F. (SEP/DEE, 1994, No.2) considera los siguientes niveles de integración educativa:

- Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno;
- Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales en un horario alterno, saliendo del aula regular de manera intermitente;
- Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial compartiendo actividades comunes y recreos;
- Integrado al plantel por determinados ciclos escolares (1°. Educación regular y después educación especial, 2°. Educación especial y después educación regular, 3°. Ciclos intercalados entre educación regular y educación especial).

Tomando en cuenta lo que se ha mencionado hasta el momento, resulta evidente que el ideal de la integración educativa es que todos los niños compartan los mismos espacios educativos así como también, el mismo tipo de educación, dejando claro que lo único que se puede y debe variar son los apoyos que se les ofrecerán a los niños con necesidades educativas especiales, pues el éxito de una integración depende fundamentalmente de los apoyos que se les ofrezcan a dichos sujetos.

CAPÍTULO 2. EL DIAGNÓSTICO CENTRADO EN LA PROPUESTA CURRICULAR

Llegando a este punto, surge la siguiente pregunta ¿de qué manera se identifican las necesidades educativas especiales? Pues bien, esto se hace a través de un diagnóstico, que intenta detectar las incongruencias entre el contexto en el cual se da el aprendizaje, estilo de aprendizaje del alumnado, propuesta curricular y metodología, para hacer propuestas en todos los aspectos tendientes a ajustar el proceso enseñanza-aprendizaje a esos alumnos con necesidades educativas especiales (Fernández, 1997).

Según el autor, tradicionalmente se partía del supuesto de que el problema estaba en el alumno, que éste se alejaba de la norma y por tanto se le consideraba el elemento base sobre el que se intervenía. En este *modelo clínico*, el diagnóstico consistía en explorar al alumno fuera del contexto del aula y mediante pruebas psicológicas estandarizadas, detectando cuál o cuáles eran los déficits que explicaban su retraso en el aprendizaje. Una vez detectado se realizaban las propuestas pertinentes de intervención sobre el alumno a fin de:

- a) Superar los déficits e incorporarlo a la norma.
- b) Elaborar un programa de desarrollo individual (PDI), cuando no era posible adaptarlo al ritmo normal del grupo.

El autor manifiesta que este modelo de diagnóstico conducía a un modelo de intervención basado en el déficit del alumno, por tanto, a llevarlo fuera del aula para aplicarle los programas específicamente diseñados para él, además, este modelo no creaba tensiones en el sistema educativo ni entre los profesionales, debido a que en el proceso sólo estaban involucrados el alumno y el especialista.

Como resultado de lo anterior el modelo clínico es insatisfactorio e incompatible con la filosofía de atención a la diversidad. Fernández (1997) menciona que actualmente existe un nuevo modelo conocido como el modelo de *diagnóstico curricular*, con una fuerte base en el fundamento sociopsicopedagógico, poniendo énfasis en el currículum. Este modelo entiende que el agente del fracaso es producto de disfunciones entre el alumno, el profesorado, la institución escolar, los recursos educativos, la familia, etc., por tanto, se deben observar y explorar a todos ellos y a las interacciones que se producen a fin de hacer propuestas de cambio en todos los elementos.

Es decir, proponer las adecuaciones o adaptaciones necesarias al currículum ordinario para que funcione con este alumno en concreto o con ese grupo de alumnos con necesidades educativas especiales.

Los instrumentos utilizados para el diagnóstico en este modelo son variados, no descarta las pruebas estandarizadas, le da importancia a las pruebas pedagógicas, a las escalas de observación, al análisis de materias escolares, a la revisión de programaciones, etc., con especial interés en determinar las competencias curriculares de los alumnos, su estilo de aprendizaje y los recursos materiales y humanos a poner en juego. En suma, este modelo no conduce a intervenir con el alumno fuera del aula, sino a modificar el aula y sólo en ocasiones a intervenir fuera.

Finalmente, el autor comenta que este modelo es más comprometido, puede producir roces entre profesionales o de éstos con las familias y requiere imprescindiblemente trabajar en equipo.

En síntesis, el diagnóstico curricular (Mata, 1999) es aquel que permite el uso de cualquier tipo de instrumentos o pruebas estandarizadas, durante la escolarización de un alumno que presenta necesidades educativas especiales, tendientes a favorecer la búsqueda de información que permita tomar con mayor precisión decisiones relativas a la modificaciones o adaptaciones que se harán al currículum ordinario, con el fin de que dicho currículum sea funcional para ese alumno; todo esto, sin descartar a todos los agentes que intervienen e interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje como serían: la escuela, el profesor, el alumno, la familia, los recursos educativos, etc.

De acuerdo con lo anterior y para realizar un diagnóstico basado en el currículum y un programa de intervención, Sánchez y Torres (1997) indican que el proceso a seguir estaría conformado por tres grandes bloques que forman un todo:

1. Evaluación inicial.
2. Intervención.
3. Informe psicopedagógico.

¿En qué consiste cada uno de ellos?

2.1. LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SIGUIENDO EL MODELO DE DIAGNÓSTICO CURRICULAR.

La evaluación inicial o evaluación de necesidades educativas especiales según Sánchez y Torres (1997) comienza en la detección de que el rendimiento escolar de un alumno (a) no es satisfactorio, que existe un desacuerdo entre lo que está rindiendo y en lo que se cree que puede rendir. En este sentido no sólo interesan los aspectos deficitarios, sino también los aspectos en los cuales destaca dicho alumno.

Así mismo, indican los autores que entre los agentes a considerar dentro de este bloque destacan el profesor de aula y la familia, también son necesarias las informaciones médicas y evolutivas, así como las procedentes del entorno.

La evaluación inicial incluye una observación continua del escolar en el aula. La derivación consiste en la petición de ayuda a alguna instancia legitimada para ello cuando se detectan en el alumno dificultades significativas en el aprendizaje; en este sentido se puede utilizar el departamento de orientación del centro o los servicios de apoyo externo. No se debe olvidar que la derivación tiene implicaciones filosóficas, económicas y legales.

Sería deseable que antes de derivar el caso a un servicio externo se hayan intentado resolver las dificultades del alumnado dentro del aula ordinaria con la colaboración de otros profesores y/o profesionales del centro, pues según la reforma educativa, las adaptaciones curriculares constituyen para los alumnos con necesidades educativas especiales, el último nivel de concreción curricular y competen básicamente al profesorado.

El procedimiento a seguir deberá considerar el análisis de:

- a) Datos de identificación que motivaron la consulta.
- b) Especificación concreta de la demanda.
- c) Recogida de información.
- d) Valoración.
- e) Recogida de información adicional (si es necesario).
- f) Necesidades educativas especiales que el alumno demanda:
 - Aspectos curriculares.
 - Aspectos organizativos.

- Aspectos materiales.
- Aspectos personales.

2.1.1. LA PROPUESTA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN MÉXICO.

Para llevar a cabo la evaluación de necesidades educativas especiales siguiendo el modelo de diagnóstico curricular se hace necesario considerar los planes y programas de estudio de la institución escolar, además verificar que éstos se correspondan con el nivel escolar en el cual se encuentra el sujeto o los sujetos que se estén evaluando, para así, facilitar la detección de lo que es capaz de realizar o no el sujeto o sujetos.

Por ejemplo, el plan y programas de la SEP. (1993) para primer grado en la asignatura de español establece 4 componentes en los cuales se incluye lo siguiente:

1. LENGUA HABLADA

Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión.
- Predicción de secuencias en el contenido de textos.
- Comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones.
- Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios.

Situaciones comunicativas.

- Conversación.
 - Conversación sobre temas libres, lecturas y preferencias respecto a programas de radio y televisión.
 - Autopresentación frente al grupo.
- Narración.
 - Narración individual y colectiva de vivencias y sucesos cercanos.
- Descripción.
 - Descripción de imágenes en libros para anticipar el contenido de textos.
 - Juegos con descripciones para adivinar de qué o de quién se trata.

- Entrevistas.
 - Juegos de simulación de entrevistas.
- Discusión.
 - Expresión de opiniones en reuniones de grupo.
- Recursos no verbales.
 - Expresión e interpretación de mensajes mediante mímica.
- Comprensión de instrucciones.
 - Participación en juegos que requieran dar y comprender órdenes.

2. LENGUA ESCRITA

Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras p, l, s, m, d y t en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f y j en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras ch, h, ll, y, g, z, x, w, y k en letra script y cursiva.
- Direccionalidad de la escritura.
- La separación entre palabras.
- El espacio entre letras en la letra script.
- Identificación y uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos.
- Identificación del punto final y del punto y aparte.
- Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves.
- Lectura en voz alta de textos elaborados por los alumnos y de materiales impresos.
- Reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación.

Situaciones comunicativas.

- Lectura.
 - Interpretación de ilustraciones.
 - Comparación de palabras por su número de letras y por la letra con la que empiezan.
 - Lectura del nombre propio.
 - Comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras.
 - Localización de palabras conocidas en textos.
 - Identificación y lectura de palabras familiares.
 - Lectura y comentario de textos breves escritos por los niños.
 - Escuchar y seguir lecturas hechas por el maestro y los alumnos.
 - Exploración libre de diversos materiales escritos.
- Redacción.
 - Escritura del nombre propio.
 - Escritura de palabras y oraciones.
 - Redacción e ilustración de textos.
 - Elaboración de recados utilizando dibujos y palabras.
 - Iniciación en la corrección de textos propios poniendo atención al uso de mayúsculas en nombres propios y al uso del punto final.

3. RECREACIÓN LITERARIA

Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Atención y seguimiento en la audición de textos.
- Participación en lecturas realizadas por el maestro.
- Cuidado en el manejo de los libros.

Situaciones comunicativas.

- Audición.
 - Audición de textos infantiles narrados o leídos por el maestro.
 - Elaboración de dibujos alusivos a los textos escuchados.
- Lectura.

- Participación del alumno en la lectura que el maestro realice, anticipando palabras y contenido con base en lo que el niño escuche.
- Lectura comentada de textos ilustrados.
- Creación.
 - Redacción colectiva de cuentos y de diálogos con base en la lectura de otros textos.
 - Creación de rimas con base en otras ya conocidas.
- Recreación.
 - Transformación de finales de cuentos.
- Escenificación.
 - Participación en juegos, rondas y cantos.
 - Declamación de rimas y poemas.
 - Representación de personajes conocidos de la literatura infantil.
 - Escenificación de cuentos utilizando títeres y máscaras elaboradas por los niños.
- Juegos con palabras.
 - Trabalenguas y adivinanzas.

4. REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Reconocimiento y uso inicial de las terminaciones que generalmente indican género y número.
- Observación del orden de las palabras en una oración.
- Identificación y uso de algunos sinónimos.
- Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas.

Situaciones comunicativas.

- Todas las que se propician para el trabajo en los otros ejes.
- Juegos con palabras.

2.2. LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA A ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Después de haber realizado la evaluación de necesidades educativas especiales, siguiendo el modelo de diagnóstico curricular y tomando en cuenta la propuesta de enseñanza del español en México se identificó el rendimiento escolar de la alumna motivo de esta intervención; y se detectaron las necesidades educativas especiales que la alumna demandaba.

Una vez identificadas dichas necesidades se procedió a la elaboración del siguiente bloque correspondiente a la intervención.

Intervención. En este bloque fue necesario, antes de diseñar el programa de intervención considerar lo argumentado por Sánchez y Torres (1997), quienes indican la importancia de afrontar una serie de decisiones básicas, entre ellas:

1. Qué orientación teórica es la más adecuada.
2. Diseño de uno o varios programas.
3. Qué elementos personales se emplearán para su implementación (profesor, familia, etc.).
4. Quién se va encargar de la implementación del programa, en qué lugar y durante cuánto tiempo.

Cuando se hayan tomado estas decisiones, hay que pasar al diseño del programa de intervención, en el que hay que contemplar:

- a) Objetivos que se desean conseguir.
- b) Qué elementos se ponen en juego para alcanzar esos objetivos.
 - Medidas adoptadas.
 - Listado de actividades y experiencias de aprendizaje correspondientes a cada objetivo.
 - Programación detallada de variables, actividades, recursos, tiempo y evaluación.
- c) Finalmente una evaluación continua de la implementación del programa para terminar en la evaluación final.

2.3. EL INFORME PSICOPEDAGÓGICO.

De acuerdo con Sánchez y Torres (1997) este es entendido como un documento escrito dirigido a quien ha derivado al alumno, que resume el proceso de valoración e intervención que se ha llevado a cabo.

En él debe figurar, desde una perspectiva integradora, al menos los siguientes datos:

1. Datos de identificación del autor y destinatario del informe.
2. Datos personales del alumno.
3. Identificación de las personas participantes y su cometido.
4. Motivo de la intervención.
5. Intereses escolares.
6. Proceso que se ha seguido, tanto en la valoración como en la intervención.
7. Rasgos de la personalidad.
8. Integración social.
9. Síntesis valorativa.

Hasta este punto se ha hablado del proceso a seguir para la elaboración de un diagnóstico preciso que dé cuenta de las necesidades educativas que presenta un alumno (a), pero una vez detectadas las dificultades de aprendizaje ¿por medio de qué se logra una intervención?

2.4. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Al respecto, Mata (1997) indica que las alternativas de la escuela frente a las dificultades de aprendizaje se concretan en el currículum, denominándose **adaptación curricular** o adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales, así mismo menciona que la adaptación curricular supone un proyecto de cambio para la mejora de las propuestas y actuaciones que han resultado ineficaces; afectando de esta manera a las estructuras organizativas del centro escolar, a la actuación de los docentes, así como

a todos los elementos del currículum: la metodología, la evaluación, los contenidos, los objetivos, el contexto organizativo y social y los materiales curriculares.

Este autor manifiesta que la adaptación curricular siempre está relacionada con las dificultades de aprendizaje y, como las diferencias y las dificultades son graduales en su intensidad, la adaptación también lo será. Así mismo, comenta que la adaptación curricular es un proceso que se articula en dos fases:

- **LA EVALUACIÓN BASADA EN EL CURRÍCULO O EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CURRICULARES.** Concebida como la determinación y comprobación de las exigencias de un currículum determinado para un alumno determinado. Las competencias curriculares se definen como las capacidades del alumno a cuyo desarrollo contribuye el currículum. Las capacidades se identifican con objetivos didácticos. Unos y otros hacen referencia a dimensiones de la persona: cognitivas, afectivas, motivacionales, actitudinales y axiológicas.
En esta fase se incluye cualquier procedimiento de observación y registro de la actuación de un alumno con relación a un currículum concreto, con el fin de determinar las necesidades instructivas de este alumno (a) y tomar las decisiones pertinentes.
Se trata de obtener información sobre dos aspectos: 1) la naturaleza de las exigencias del currículum y 2) la capacidad del alumno para enfrentarse a ellas. Un tipo de intervención en este ámbito es el análisis de tareas de aprendizaje y de las habilidades básicas necesarias para desempeñar las tareas describiendo las habilidades y deficiencias del alumno.
- **DISEÑO Y DESARROLLO DE UN CURRÍCULO ADAPTADO A LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS.** Aquí se pretende determinar qué estrategias de aprendizaje deben incluirse en el currículum con la finalidad de que el alumno pueda aprender a aprender. Para ello, es necesario establecer: 1) qué estrategias necesita adquirir el alumno; 2) qué procesos cognitivos están implicados en la estrategia y 3) qué relación tiene la estrategia con las exigencias del currículum.

Así mismo se debe contemplar que las estrategias tienen unas características comunes: 1) son conductas exigidas al alumno (a) para responder a las exigencias del currículum, 2) se estructuran en secuencias que permiten la realización eficaz de la tarea específica; 3) los pasos de la estrategia orientan al alumno en la selección y uso de procedimientos apropiados, habilidades o reglas y en la realización de acciones observables; 4) los pasos son breves, comienzan con una palabra clave, directamente relacionada con la acción cognitiva o física a la que apunta el paso, y se organizan en un formato fácil de recordar y 5) muchas estrategias pueden considerarse sistemas de estrategias, por cuanto apuntan a varias estrategias cognitivas o metacognitivas para la misma tarea.

Desde esta perspectiva y de acuerdo con López (1997), las necesidades educativas especiales se concretan en el currículum y pueden ser planteadas de diferentes modos a través de las **adaptaciones curriculares**, indicando que este término hace referencia a un proceso de toma de decisiones sobre los aspectos curriculares con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

Al respecto, Colmenero y Toledo (1997) indican que en la Guía de Adaptaciones Curriculares publicada por la Consejería de Educación y Ciencia de la junta de Andalucía (1992), las adaptaciones curriculares se definen como una estrategia de planificación y actuación docente para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Así, se acepta la existencia de dos tipos de adaptaciones curriculares:

- **Adaptaciones curriculares significativas.** Son aquellas que se apartan de manera notable de los criterios establecidos en el proyecto curricular de centro para desarrollar la acción educativa. *Consisten principalmente en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación.* Los responsables de su elaboración y desarrollo son el profesor tutor y el resto de profesionales que trabajan con el alumno que manifiesta necesidades educativas especiales.

- **Adaptaciones curriculares no significativas.** Son aquellas que *afectan a elementos del currículum tales como la metodología, tipo de actividades, instrumentos y técnicas de evaluación*; es decir, son las modificaciones que se realizan en los elementos de acceso al currículum que permitirán desarrollar las capacidades de los sujetos respecto a los objetivos generales de la etapa sin variar el proyecto curricular de centro.

Tomando en cuenta lo anterior y en contraposición con éstos autores González (1995), aboga por eliminar una visión lineal en la cual las adaptaciones curriculares significativas y no significativas se enfrentan entre sí, pues ambas constituyen aspectos de un mismo proceso debido a que, al responder a las necesidades educativas especiales de un alumno (a) se comienza por la realización de adaptaciones poco significativas en la medida de lo posible, para recurrir poco a poco a las más significativas, implicando en ambas una modificación para todos los elementos del currículum, como serían: objetivos, contenidos, metodología y organización didáctica, evaluación y tiempos.

A modo de resumen, González (1995) destaca lo siguiente:

ELEMENTOS CURRICULARES	TIPOS DE ADAPTACIÓN	
	NO SIGNIFICATIVAS	SIGNIFICATIVAS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Priorización de unos frente a otros, atendiendo a criterios de funcionalidad. • Secuenciación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminación de objetivos básicos • Introducción de objetivos específicos, complementarios y/o alternativos.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Priorización de áreas o bloques • Priorización de un tipo de contenidos (por ej., actitudes) frente a otros. • Modificación de la secuencia. • Eliminación de contenidos secundarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de contenidos específicos complementarios y/o alternativos. • Eliminación de contenidos nucleares del currículum general.
METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de agrupamientos previstos. • Modificación de la organización espacial y/o temporal. • Modificación de los procedimientos didácticos ordinarios. • Introducción de actividades alternativas y/o complementarias. • Modificación del nivel de abstracción y/o complejidad de las actividades. • Modificación de la selección de materiales. • Adaptación de materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de métodos y procedimientos complementarios y/o alternativos de enseñanza aprendizaje. • Organización. • Introducción de recursos específicos de acceso al currículum.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de la selección de técnicas e instrumentos de evaluación. • Adaptación de las técnicas e instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de criterios de valoración específicos. • Eliminación de criterios de evaluación generales. • Adaptación de criterios de evaluación comunes. • Modificación de los criterios de promoción.
TIEMPOS	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de la temporalización prevista para un determinado aprendizaje o varios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prolongación por un año o más de la permanencia en el mismo ciclo.

2.5. LA DEPRIVACIÓN CULTURAL COMO FACTOR DESENCADENANTE DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

De acuerdo con todo lo argumentado en este capítulo, Sánchez y Villegas (1997) señalan que así se estaría abogando por una escuela inclusiva, participativa y que acepta las diferencias; y, en este sentido deberá incluirse a aquellos alumnos que presentan dificultades para la adquisición de los aprendizajes básicos, originados por situaciones deprivativas de carácter cultural, social y/o económicas, que no pueden ser atribuibles a trastornos mentales, sensoriales, psicogenéticos y/o evolutivos.

Al respecto, estos mismos autores indican que dichos alumnos se caracterizan por la imposibilidad para aprender con las estrategias y recursos tanto materiales como personales considerados adecuados para la generalidad de niños de su edad, por ello, precisarían de estrategias específicas, recursos educativos y recursos comunitarios adaptados; esto es, una atención especializada y adecuada a cada situación.

Pero ¿qué se entiende por deprivación cultural? Según los autores se entiende como un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural y/o material. Inciden la falta de afecto familiar, la escasez de recursos materiales, educativos y/o comunitarios, la ausencia de modelos normativos adecuados, la inmersión en algunos casos en entornos familiares de carácter marginal con una economía sumergida, la dependencia familiar de las posibilidades de padres afectados por trastornos mentales graves u otras patologías que les impiden o dificultan una adecuada inserción laboral, el consumo por parte de las figuras parentales de sustancias adictivas o el padecimiento de alguno de ellos de patologías adquiridas con grave sintomatología y alto grado de contagio.

De lo anterior se puede observar que son tres los ámbitos portadores o transmisores de situaciones deprivativas:

- La **familia** como marco primario de desarrollo.
- El **entorno** en el que se desenvuelve la vida familiar.
- La **escuela** como portadora de una cultura reglada que, en muchos casos, oferta posturas penalizadoras, burocratizantes y/o

proteccionistas que aumentan las diferencias y dificultan el fin de servicio público al que se debe.

Al hablar del entorno, Sánchez y Villegas (1997) refieren que se debe diferenciar entre el entorno próximo (compañeros, vecinos cercanos y amigos) y el entorno amplio o comunitario referido esencialmente a dos macrosituaciones básicas de actuación: a) aislamiento rural y b) marginación urbana; considerados de especial relevancia por su amplitud, generalidad y gravedad de las problemáticas que generan.

Sánchez, Cantón y Sevilla (1999) sugieren no definir el problema como deprivación cultural, prefieren hablar de una desventaja sociocultural, ya que para ellos este término describe los casos en los que las condiciones de vida, en especial la carencia de insumos básicos, son la causa de fracasos escolares.

Según los autores para detectar estos casos es importante considerar la presencia de los siguientes aspectos:

- Pobreza del lenguaje, principalmente de tipo semántico.
- Hipodesarrollo físico y desnutrición.
- Problemas para vestir y transportarse a la escuela.
- Historia de enfermedades infectocontagiosas o carenciales (ejemplo: avitaminosis).
- Motivación deficiente para la escuela y preocupación por la subsistencia básica.
- Ausencia de factores orgánicos que expliquen el fracaso escolar.

Con relación a lo anterior, Sánchez y Villegas (1997) consideran que algunas situaciones de riesgo que inciden sobre la población infantil de 6 a 11 años. En un entorno de marginalidad urbana, serían las siguientes:

- **Familia:**
 - Negligencia y abandono.
 - Escasez de estimulación.
 - Escasez de posibilidades económicas.

- Alta incidencia de paro laboral y general dedicación de los padres a actividades eventuales mal remuneradas.
 - Malas condiciones de la vivienda familiar.
 - Bajo nivel cultural de los padres.
 - Pocas posibilidades de dedicación horaria a los hijos.
 - Frecuentes situaciones de conflicto conyugal.
- **Escuela:**
 - Pobreza de lenguaje.
 - Bajo nivel de precurrentes del aprendizaje académico (especialmente de carácter cognitivo).
 - Alto grado de absentismo.
 - Ausencia o escasa motivación por las ofertas escolares.
 - Escasa colaboración familiar.
 - Serias dificultades lectoescritoras que dificultan el acceso al resto de contenidos académicos.
 - Deficiencias o escasez de hábitos adecuados de socialización y/o autocuidado, higiene e imagen personal.
- **Entorno:**
 - **Próximo:**
 - ◆ Asunción del rol de marginalidad como señal de identidad del colectivo al que pertenece.
 - ◆ Abundancia de imágenes identificadoras no deseables, delincuencia, victimización, prostitución, pandillas con dedicación a actividades marginales.
 - **Comunitario:**
 - ◆ Consideración del alumno con necesidades educativas especiales de carácter sociocultural como un potencial de riesgo social.
 - ◆ Apoyo a medidas penalizadoras y preventivas de la peligrosidad social.

De lo anterior se desprende que es importante distinguir los casos en que los factores ambientales contribuyen de manera principal al desempeño deficiente en la escuela, ya que la desventaja sociocultural es producto de fenómenos macroeconómicos complejos que han colocado por siglos a porciones definidas de la población en desigualdad de oportunidades, estimulación escasa y bajas aspiraciones de vida que no pueden remediarse de manera inmediata (Sánchez, et. al., 1999).

Al respecto, Sánchez y Villegas (1997) comentan que en la escuela, los programas se basan en las experiencias previas que se considera que el niño debe tener. Pero en realidad muchos niños en desventaja sociocultural no han tenido la estimulación y oportunidad de educación preescolar, por lo que no pueden aprender a relacionarse y trabajar cooperativamente con otros, o aceptar la autoridad de los adultos que no sean sus padres; en estas condiciones es claro que inician su escolarización en una posición de desventaja. Esta desventaja se amplía en el progreso del niño en la escuela, al confrontar la disciplina de la escuela y el estigma del señalamiento como flojo o incapaz de resolver sus dificultades, ante este panorama. Si el alumno se mantiene en la escuela, puede presentar dificultades escolares que se identifiquen como habilidades deficientes acumuladas.

Para hacer frente a estas situaciones, agregan los autores, la respuesta educativa que se ha de generar debe girar en torno a cinco ejes básicos:

1. Generar una formación desde la educación para la igualdad, la tolerancia, el respeto y aprecio mutuos.
2. Facilitar y potenciar la participación activa y disfrute de los bienes comunitarios como ciudadanos con pleno derecho.
3. Posibilitar la integración inclusiva, optimizando organizativamente los recursos existentes en la comunidad y evitando posturas corporativistas y/o exclusivistas.
4. Instrumentar foros habituales de diálogo y decisión, donde estén representados efectivamente todos los agentes implicados y que sean focos desde los que se generen perspectivas formativas, culturalmente inclusivas e implicativamente comunitarias.
5. Específicamente en el ámbito educativo, reelaborando propuestas y materiales curriculares que contemplen equitativa e

interaccionalmente el papel multicultural en el desarrollo de la humanidad y que generen dinámicas de intervención que permitan a los profesionales, sin un esfuerzo desmedido y utilizando materiales accesibles, realizar adaptaciones que respondan a las necesidades educativas individuales desde el contexto normalizador del espacio educativo de referencia: **el aula**.

Con relación a lo anterior, para hacer frente a este tipo de situaciones según Domingo (1998) es necesario en primer lugar, constatar que la escuela y sus servicios de apoyo tanto internos como externos no pueden solucionar por sí solos las dimensiones y factores que inciden en la desigualdad de oportunidades que se padecen; así mismo, adecuar los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de estos alumnos, en segundo lugar, encaminar los esfuerzos hacia la compensación de los principales déficits que presentan dichos alumnos y, finalmente, hacer todo esto partiendo de sus experiencias y potencialidades previas, esto es, partir de lo que sabe hacer para conducirlo hacia lo que no es capaz de realizar.

Al llegar hasta este punto es importante destacar que los sujetos procedentes de situaciones de privación sociocultural interesan en la educación especial, no tanto por tener disminuidas algunas de sus capacidades sino por las diversas situaciones de desventaja, de dificultad e inadaptación que ocasionan en estos sujetos, ya que muchas veces, terminan por desembocar en fracasos escolares. Siendo así, las situaciones de desventaja por aspectos sociales, culturales y familiares son desencadenantes de muchos de los problemas que luego aparecen en las aulas y que dan lugar a intervenciones (Domingo, 1998).

CAPÍTULO 3. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

3.1. OBJETIVO.

El objetivo del presente trabajo fue diseñar y desarrollar una intervención educativa cuya meta fue apoyar a un sujeto con necesidades educativas especiales en el aula de clase regular; todo ello sustentado en el marco de la educación especial, la cual es vista como un servicio de apoyo que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza aprendizaje, analizando el contexto familiar, social, comunitario y laboral, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social del sujeto con necesidades educativas especiales.

El desarrollo de la intervención educativa se realizó en una escuela primaria pública de nivel socioeconómico bajo con una niña de 8 años de edad repetidora del primer grado con características de desnutrición, agresividad, carencia de atención familiar; pero primordialmente dificultad para acceder a los contenidos curriculares en la asignatura de español (todo esto fue referido por la profesora a cargo del grupo).

Dado lo anterior se procedió a la realización de un diagnóstico curricular e intervención, mismo que se articuló en 3 bloques: a) una evaluación inicial (destinada a detectar el rendimiento escolar de la niña), b) una intervención (con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas identificadas) y, finalmente c) un informe psicopedagógico (consistente en el resumen del proceso de valoración e intervención que se llevó a cabo).

3.2. SUJETO.

Para realizar este trabajo participó en el mismo una niña de primer año de primaria de 8 años de edad, elegida aleatoriamente de entre 6 de sus compañeros de su mismo grupo, identificados por la profesora a cargo del grupo como niños con problemas de acceso a los contenidos curriculares.

3.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

Para la realización de la evaluación inicial descrita anteriormente se utilizaron las siguientes pruebas estandarizadas:

- DFH (Dibujo de la figura humana). Esta prueba permite evaluar la maduración perceptomotora y cognoscitiva, así como también aspectos emocionales.

Siendo así, esta prueba se utilizó básicamente para conocer el nivel de desarrollo perceptomotor y cognoscitivo de la niña.

De esta prueba se obtuvo que con relación a la figura realizada por la niña el dibujo presentó todos los indicadores esperados para su edad por lo que su nivel de maduración perceptomotora y cognoscitiva se encuentra dentro de lo normal. Así mismo la niña no dibujó ningún indicador emocional, ni excepcional que toma en cuenta la prueba (**ver anexo 1**)

- BENDER (Test Gestáltico visomotor). Permite evaluar la percepción visomotora. La aplicación de esta prueba se consideró importante debido a que en la evaluación diagnóstica presentó una rotación al escribir las vocales de arriba hacia abajo, es decir, no realizó la escritura de las mismas de izquierda a derecha (**ver anexo 7**) así mismo, al evaluar dicha percepción se puede conocer el nivel de madurez neurológica y detectar si existe alguna alteración a nivel cerebral; lo anterior es posible gracias a que la percepción y la coordinación motora dependen en gran medida de la maduración y de las condiciones en las que se encuentra el cerebro.

Esta prueba presentó cinco errores en su ejecución que son: a) distorsión de la forma en la figuras A y 7, b) desproporción en la figura A y c) perseveración en la figuras 1 y 2, considerándose dentro de éstas figuras los dos indicadores altamente significativos de daño neurológico (**ver anexo 2**). Así como tres indicadores emocionales que fueron: a) orden confuso, relacionado con una falta de capacidad para planear y organizar el material que puede deberse a factores

emocionales, b) segunda tentativa, relacionado con impulsividad y ansiedad y c) repaso del dibujo, asociado con la impulsividad y agresividad que corresponde con la prueba DFH.

- FROSTIG (Método de evaluación de la percepción visual). Mide la percepción visual así como la integración visomotora. Dicha prueba se empleó como complemento a la prueba Bender y a la evaluación diagnóstica, dado que esta última presentó dos indicadores altamente significativos de daño neurológico y la segunda una rotación en la direccionalidad de la escritura.

Como resultado de esta prueba se obtuvo que el nivel de percepción visual y visomotora de la niña están dentro del promedio para su edad.

Así mismo se realizó lo siguiente:

- Análisis entre objetivos generales y criterios de evaluación del programa de la SEP para la asignatura de Español (**ver anexo 3**). Debido a que los criterios de evaluación están siempre relacionados con las capacidades básicas contempladas en los objetivos generales, se consideró importante precisar para cada objetivo general aquellos criterios de evaluación con los que pudiese estar relacionado dicho objetivo general, facilitando así la evaluación de las capacidades que el alumno desarrolla al momento de realizar la actividad que se le pide.
- Evaluación de la competencia curricular de los 4 componentes (expresión oral, escritura, lectura y reflexión sobre la lengua) (**ver anexo 4**). Este instrumento se diseñó para obtener información respecto al grado de adquisición de las capacidades, o dicho de otra forma, el tipo y grado de conocimiento que manifiesta el alumno en relación con la propuesta curricular de su centro y aula, logrando, de esta manera, la determinación de lo que el alumno es capaz o no de hacer y en qué condiciones o contextos. Se consideró importante su empleo puesto que permite tomar decisiones respecto al tipo de ayuda que va a requerir el alumno.

- La revisión del cuaderno de Español (**ver anexo 5**), permitió obtener información respecto al desempeño escolar del alumno en el aula tomando en cuenta tareas, orden y organización de trabajos, escritura, así como anotaciones del maestro.
- Evaluación del desarrollo personal y social del niño (**ver anexo 6**). A través de este instrumento se puede descubrir de qué manera se desarrolla el alumno desde el punto de vista personal y social, es decir, qué condiciones personales o sociales dificultan sus aprendizajes y qué efecto tienen las situaciones de enseñanza-aprendizaje sobre su desarrollo personal y social. Por medio de la aplicación de este instrumento fue posible identificar un entorno social de nivel bajo.
- Evaluación diagnóstica (**ver anexo 7**). Permite evaluar el nivel de conocimientos adquiridos de lo ya visto en clase, identificándose así los contenidos que se debían reafirmar.
- Observación en el aula de la actividad docente (**ver anexo 8**). Se realizaron 11 observaciones dentro del aula que permitieron conocer los siguientes aspectos: planificación y diseño de la unidad didáctica, actividades del inicio de la sesión de clase, explicación de los contenidos, comprobación de la comprensión de los contenidos, actividades en las que el alumnado trabaja autónomamente, actuaciones y actividades que mejoran el autoconcepto y la confianza en sí mismo y actividades de evaluación.
- Observación en el aula de la relación del alumno con los contenidos y con el profesor (**ver anexo 9**). Se realizaron 11 observaciones en el aula que permitieron obtener información sobre: dificultad de aprendizaje de los contenidos propuestos, conexión entre contenidos, intereses y entorno del alumno, relación del alumnado con el profesor, nivel de participación del alumno, grado de adquisición de los aprendizajes y, competencias del alumno.
- Observación en el aula de la relación del alumno con los compañeros. (**ver anexo 10**). Por medio de 11 observaciones se obtuvo información respecto al tipo de relación que mantiene la niña con sus compañeros.

- Observación del centro (**ver anexo 11**). Las informaciones y datos recogidos permitieron un mayor conocimiento de las variables que pudieran incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Entrevista al alumno, maestro y a los padres (**ver anexo 12**). La realización de estas entrevistas permitió obtener información referente a los hábitos, actitudes, normas, pautas educativas y familiares de la niña que pudieran estar afectando su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.4. PROCEDIMIENTO.

El procedimiento a seguir fue, en primera instancia una evaluación inicial tras la derivación del caso para lo cual se recogieron datos de identificación del sujeto, especificación concreta de las necesidades educativas especiales que el alumno demanda con relación a los aspectos curriculares, organizativos, materiales y personales; todo lo anterior se obtuvo a través de la observación continua del escolar en el aula, así como también por medio del uso de las pruebas estandarizadas, análisis de materias escolares, revisión de programaciones, etc., mencionadas anteriormente.

Es importante destacar que los instrumentos que se diseñaron para la recogida de esta información fueron realizados con base en los señalamientos que el Ministerio de Educación y Cultura (1996) puntualiza en la realización de una evaluación psicopedagógica.

De lo anterior se obtuvo lo siguiente:

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR.

♦ Area de: Español

Criterios de evaluación/áreas	Es capaz de	El alumno deberá:
<p>I. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA HABLADA (expresión oral)</p> <p>La conversación sobre temas libres, lecturas y preferencias respecto a programas de radio y televisión.</p>		Aumentar léxico para que se exprese así como motivarla a hablar narrando cuentos.
La narración individual de vivencias y sucesos cercanos.		Fomentar la narración por medio de preguntas.
La narración colectiva de vivencias y sucesos cercanos.		Idem.
La descripción de imágenes en libros para anticipar el contenido de textos.	Realizarlo sin dificultad	
Los juegos con descripciones para adivinar de qué o de quién se trata.	Realizarlo sin dificultad	
La expresión de opiniones en reuniones de grupo.		Aumentar léxico y realizar preguntas para contribuir a la expresión de ideas.
La expresión e interpretación de mensajes mediante mímica.		Eliminar la timidez mejorando el autoconcepto.
La comprensión de instrucciones (órdenes).	Realizarlo sin dificultad	

Criterios de evaluación/áreas	Es capaz de	El alumno deberá:
<p>II. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ESCRITA (escritura)</p> <p>Conversación sobre experiencias con la escritura.</p>		<p>Realizar preguntas.</p> <p>Incrementar léxico.</p>
Escritura y lectura del nombre propio.	Realizarlo sin dificultad.	
Análisis de la escritura de nombres propios.		Diferenciar entre mayúsculas y minúsculas.
Escritura de palabras con el alfabeto móvil.		Completar y comparar palabras
Identificación y escritura de palabras largas y cortas.	Realizarlo sin dificultad.	
Escritura de palabras que comienzan igual.		Incrementar expresión y comprensión escrita.
Escritura de palabras de un mismo campo semántico.		Incrementar léxico.
Reconocimiento de la separación de palabras.	Realizarlo sin dificultad.	
Análisis sonoro y gráfico de palabras que terminan y comienzan igual.		Realizar asociación de fonemas y grafemas.
Transformación y escritura de rimas y coplas a partir de un modelo.	Realizarlo sin dificultad.	
Direccionalidad de la escritura.	Realizarlo sin dificultad.	

Criterios de evaluación/áreas	Es capaz de	El alumno deberá:
<p>III. CONOCIMIENTO DE LA RECREACIÓN LITERARIA (Lectura)</p> <p>Conversación sobre experiencias con la lectura.</p>		<p>Desarrollar y potenciar la comprensión y expresión tanto oral como escrita.</p> <p>Ampliar léxico.</p>
Audición de poemas y cuentos leídos por el maestro.	Realizarlo sin dificultad.	
Lectura compartida entre niños y maestro de frases reiteradas en los cuentos.		Desarrollar y potenciar comprensión oral.
Exploración de diferentes materiales escritos.	Realizarlo sin dificultad.	
Participación en juegos que requieran de una exploración y uso de portadores de texto. Carteles, etiquetas, empaques, anuncios, etc.	Realizarlo sin dificultad.	
Anticipación del contenido de un texto a partir del título y de las ilustraciones.	Realizarlo sin dificultad.	
Participación en la organización y exploración de los materiales de la biblioteca del aula.	Realizarlo sin dificultad.	
Lectura de oraciones, rimas y coplas conocidas.		Desarrollar la comprensión oral
Narración de un cuento a partir de una secuencia de ilustraciones.		Potenciar expresión y comprensión oral.
Relación entre imagen y texto escrito.	Realizarlo sin dificultad.	
Identificación de la secuencia de un cuento a partir de imágenes presentadas en desorden		Potenciar discriminación visual.
Elaboración de dibujos alusivos a un texto leído o escuchado.	Realizarlo sin dificultad.	

Criterios de evaluación/áreas	Es capaz de	El alumno deberá:
IV. REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	Realizarlo sin dificultad.	
Identificación del uso de mayúsculas en nombres propios.		
Relación entre imagen y texto escrito.	Realizarlo sin dificultad.	
Completar oraciones.		Realizar el completamiento de oraciones
Identificación y uso de algunos sinónimos.		Incrementar léxico.
Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas.	Realizarlo sin dificultad.	
Escritura de oraciones.		Completar palabras, enunciados, así como también ampliar léxico.

CAPÍTULO 4. DIAGNÓSTICO.

Tomando en cuenta lo referido por la profesora titular acerca de la dificultad de la niña para acceder a los contenidos curriculares en la asignatura de español y, a petición de la misma intervenir en ella, con la evaluación inicial se detectó que las necesidades educativas especiales de la niña en dicha asignatura la cual se divide en 4 componentes (expresión oral, escritura, lectura y reflexión sobre la lengua) son:

EXPRESION ORAL es capaz de:

- ◆ Anticipar el contenido de un texto a partir de las imágenes presentadas.
- ◆ Comprender instrucciones.

presenta dificultad para:

- ◆ Narrar y conversar de manera colectiva e individual vivencias y sucesos.
- ◆ Expresar opiniones.

ESCRITURA es capaz de:

- ◆ Escribir su nombre.
- ◆ Identificar palabras largas y cortas.
- ◆ Reconocer la separación de las palabras.
- ◆ Copiar la escritura a partir de un modelo.
- ◆ Identificar la direccionalidad de la escritura.

la niña no es capaz de:

- ◆ Escribir palabras que empiezan igual.
- ◆ Conversar sobre experiencias con la escritura.
- ◆ Escribir palabras con el alfabeto móvil.
- ◆ Realizar un análisis de la escritura.
- ◆ Escribir palabras de un mismo campo semántico.
- ◆ Realizar un análisis sonoro y gráfico de palabras que empiezan y terminan igual.

LECTURA la niña es capaz de:

- ◆ Anticipar el contenido a partir del título y las ilustraciones.
- ◆ Participar en juegos que permiten la exploración y uso de

portadores de texto como carteles, etiquetas, etc.

- ◆ Escuchar poemas y cuentos leídos por el profesor
- ◆ Relacionar imagen con texto.
- ◆ Hacer dibujos alusivos a un texto leído o escuchado.
- ◆ Participar y explorar diferentes materiales escritos.

la niña presenta dificultad para:

- ◆ Identificar la secuencia de un texto a partir de imágenes presentadas en desorden.
- ◆ Leer oraciones rimas y coplas conocidas
- ◆ Conversar sobre experiencias con la lectura.
- ◆ Realizar lecturas compartidas.
- ◆ Narrar cuentos a partir de una serie de ilustraciones.

REFLEXION SOBRE LA LENGUA la niña es capaz de :

- ◆ Identificar el uso de mayúsculas en nombres propios.
- ◆ Relacionar imágenes con textos.
- ◆ Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas.

la niña no es capaz de realizar:

- ◆ Completar oraciones.
- ◆ Identificar y usar sinónimos.
- ◆ Escribir oraciones.

Así mismo se identificó dificultad para escribir palabras con las silabas pa, pe, pi, po pu y ma, me, mi, mo, mu.

En cuanto a la actividad docente, la relación del alumno con los contenidos y con el profesor, así como la relación del alumno con los compañeros, se registró la frecuencia por sesión de ciertos criterios previamente seleccionados por el evaluador (ver anexo 11), de aquí se calculó el porcentaje aplicando una regla de tres, en donde, 11 observaciones equivalen al 100%, obteniéndose lo siguiente:

RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

I. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

En relación con este punto se observa marcadamente que falta una planificación de las unidades didácticas, como resultado los contenidos y objetivos no son presentados a los alumnos de manera clara.

II. ACTIVIDADES DEL INICIO DE LA SESIÓN DE CLASE

Se observó la falta de una contextualización y de actividades que permitan a los alumnos relacionar los conceptos con sesiones anteriores.

Con un 54.5% se presentó la existencia de actividades que evalúan al alumnado.

Con un 63.6% se manifestó la realización de actividades de acuerdo a los intereses y motivaciones del alumnado.

En este punto también se observó que existen actividades de comprobación de la comprensión en la clase en un 27.2% de las 11 observaciones realizadas.

III. EXPLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La explicación que da la profesora al alumnado es con un lenguaje comprensible.

En un 27.2% de las sesiones observadas, la profesora destacó las ideas fundamentales. Solamente en un 18.1% presentó explicaciones diferentes para una mejor comprensión.

En relación con el tiempo destinado para las actividades realizadas se observó que sí hay flexibilidad en el mismo permitiendo que todos los alumnos puedan concluir las mismas.

IV. COMPROBACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS

Se observó que la profesora no deja tareas ni realiza preguntas o alguna otra actividad que le permita obtener información sobre qué y cómo esta aprendiendo el alumnado. Se registró que en un 9.0%, de las ocasiones se emplearon medidas alternas cuando algún o algunos de los alumnos no habían aprendido.

La profesora no anticipa ni previene las dificultades del alumnado, ya que no comprueba regularmente el grado de aprendizaje. Con un 45.4% se presentó que la profesora promovía la interacción y el diálogo. Con el 54.5% se manifestó la realización de preguntas en las cuales el alumnado razonaba.

Con un 9.0% la profesora realizó preguntas en las cuales los alumnos realizaron hipótesis, es importante destacar que este porcentaje fue registrado debido a que

las sesiones las dio la profesora de USAER y no la maestra titular.

Así mismo no existe la realización de preguntas por parte de la profesora al alumnado que permitan a los alumnos contrastar sus opiniones, comprobar sus hipótesis o llegar a conclusiones.

Con un 27.2% se registró el uso de agrupamientos para realizar trabajos de forma cooperativa.

Se observó que gran parte de las actividades que realiza la profesora no responden a las diferentes necesidades y competencias del alumnado.

Con relación al tipo de ayudas que faciliten el progreso de todos los alumnos se registro un 9.0% correspondiente en el caso de profesora de USAER, no de la profesora.

V. ACTIVIDADES EN LAS QUE EL ALUMNADO TRABAJA AUTÓNOMAMENTE

Aquí se registró que de las actividades que realiza la profesora, un número importante no permiten que el alumnado tenga un dominio y control de los contenidos. Así mismo se observó la existencia de situaciones de trabajo autónomo.

Con un 9.0% se registraron actividades en las que el alumnado relacionó y generalizó los contenidos aprendidos a otras situaciones, se hace necesario resaltar que este registro se dio debido a las clases que impartió la maestra de USAER durante las observaciones realizadas.

Con un 27.2% la profesora aseguraba una participación activa del alumnado mediante el trabajo cooperativo o la solución de problemas.

VI. ACTUACIONES Y ACTIVIDADES QUE MEJORAN EL AUTOCONCEPTO Y LA CONFIANZA EN SÍ MISMO

Se observó que las actividades propuestas permiten que los alumnos las puedan llevar a cabo, es decir el nivel de complejidad para la consecución de objetivos es el mismo para todo el grupo.

Sin embargo las aportaciones hechas por los alumnos no son valoradas ni por la profesora, ni por los compañeros.

Un 18.1% correspondió a actividades propuestas por la profesora que dan respuesta a las necesidades de los alumnos con mayores dificultades.

Con un 100% se registró la existencia de tareas de reproducción, se incluye también a los niños que presentan dificultades.

Se registró una retroalimentación por parte de la profesora al alumnado con un 27.2%.

VII. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

En este apartado en general con un 100% no existe una evaluación por parte de la profesora que permita obtener información sobre el origen de los fracasos del sujeto (s), ni que tome en cuenta las capacidades o representaciones de los conocimientos, tampoco existen actividades de autoevaluación.

Únicamente un 9.0% se registró para la comparación entre alumnos al comunicar los resultados. No existe una presentación por parte de la profesora de los criterios de evaluación.

Nota: Esto se corresponde con las indicaciones que explicita la directora a la profesora en su avance programático "no olvidar la evaluación".

RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA DE LA RELACIÓN DEL ALUMNO CON LOS CONTENIDOS Y CON EL PROFESOR

I. DIFICULTAD DE APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS PROPUESTOS

Con relación a los contenidos propuestos se registró un 81.8% para la priorización de contenidos conceptuales, con un 45.4% priorizó contenidos procedimentales.

No prioriza contenidos actitudinales, por lo que se puede inferir que no mantiene un equilibrio entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Tanto los materiales curriculares empleados como el tipo de lenguaje utilizado por la profesora responden a las intenciones programadas y facilitan la comprensión.

II. CONEXIÓN ENTRE CONTENIDOS, INTERESES Y ENTORNO DEL ALUMNO

En este punto se observó lo siguiente:

Los contenidos no dan respuesta a los intereses del alumnado debido a que, únicamente son presentados sin un objetivo que les permita a los niños identificar para qué o en dónde los pueden utilizar. (100%)

Los contenidos propuestos si son correspondientes con el entorno del alumno pues la profesora utiliza los libros que sugiere la SEP para este grado escolar, en los cuales se menciona un entorno común para los niños de esta edad escolar

(100%)

Con relación a si los contenidos propuestos son funcionales para el alumno se encontró que sólo un 45.4% si lo son, debido a que es necesaria una explicación por parte de la profesora del por qué y para qué les sirven los contenidos vistos en clases.

III. RELACIÓN DEL ALUMNO CON EL PROFESOR

En cuanto a la relación que mantiene la profesora con sus alumnos se encontró que un 90.9% era autoritaria, el mismo porcentaje se registró para cordial y amable debido a que la profesora de USAER está incluida en 2 observaciones correspondientes a las clases que ella dio mostrándose cordial y amable con el alumnado.

IV. NIVEL DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO

En este punto se encontró que es moderada la participación del alumno.

V. GRADO DE ADQUISICIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Con relación al grado de adquisición de los aprendizajes se encontró que con un 18.1% la profesora verificaba la comprensión de los aprendizajes del alumno.

Sólo se registró un 9.0% con relación a si la profesora pregunta constantemente si el alumno entendió lo visto en clase.

Los conocimientos fueron evaluados por la profesora en un 45.4% de las ocasiones.

VI. COMPETENCIAS DEL ALUMNO

Con relación a si la profesora verificaba las competencias del alumno se encontró que en un 63.6% verificaba que pudiera reproducir la información proporcionada, un 54.5% verificó que el alumno aplicara los conocimientos adquiridos, un 27.2% verificó que el alumno relacionara los conocimientos adquiridos.

Con un 100% se observó que la profesora no verificó que el alumno pudiera generalizar lo ya aprendido.

RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA DE LA RELACIÓN DEL ALUMNO CON LOS COMPAÑEROS

De acuerdo con las 11 observaciones realizadas se encontró lo siguiente:

- En las 4 sesiones donde se realizaron trabajos cooperativos, la alumna participó con agrado en los mismos.
- Participa con agrado en los trabajos individuales.
- En las 3 sesiones de trabajo con otro compañero, sólo en 2 de ellas participó con agrado, registrándose así un 63.6%.
- El alumno no trabaja por imposición en un 90.9%.
- Manifiesta aceptación hacia los demás compañeros del grupo en un 100%
- Se mostró sociable en un 54.5%.
- Con un 100% demostró que no era solidario, ni compartido.
- Con un 36.3% demostró ser agresivo con sus demás compañeros.
- Únicamente existieron 2 momentos de juego en los que se observó que le agradaba jugar con sus compañeros.

ANÁLISIS GENERAL

De las 11 observaciones registradas se pudo ver que no existe una planificación de la unidad didáctica a trabajar en clase; así mismo no existen actividades de contextualización al inicio de las sesiones, ni actividades en las cuales se ayude a los alumnos a relacionar los conceptos que se van a revisar, con los vistos en clases anteriores.

A pesar de que no se hace uso de mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos u otro tipo de material didáctico que facilite el aprendizaje de los contenidos, el lenguaje con el que se presentan al alumnado es comprensible y acorde con la edad de los mismos, así mismo, el tiempo empleado para las actividades que se realizan permite que todos los alumnos puedan llevarlas a cabo.

La comprobación de la comprensión de los contenidos no existe, puesto que la profesora no deja tareas (para realizar en casa), ni realiza preguntas, ni actividades de las

que se pueda obtener información acerca de qué y cómo está aprendiendo el alumnado, por lo tanto, la profesora no anticipa ni previene las dificultades que puede presentar el alumnado.

Lo anterior se puede comprobar con los cuadernos de la niña ya que en los mismos no hay indicios de tareas a realizar en casa propuestas por la profesora.

De las actividades observadas para promover la comprensión sólo el 54.5% correspondió a la realización de preguntas que permitían al alumno razonar; éste es un porcentaje bajo, además las actividades propuestas no permiten que el alumnado tenga un dominio y control de los contenidos.

En todas las observaciones existieron momentos de trabajo autónomo, sólo un 27.2% correspondió al uso de agrupamientos para realizar trabajos cooperativos, mismo que terminaron en trabajos individuales.

En general todas las actividades a realizar son de mera reproducción para todo el alumnado, esto incluye a los que presentan dificultades de aprendizaje. Con relación a las actividades de evaluación se puede concluir que no existe una evaluación que permita obtener información sobre el origen de los fracasos del alumnado. Esto se corresponde con las indicaciones que le da la directora a la profesora en el avance programático.

La relación de la profesora con el alumnado es autoritaria, los contenidos que prioriza son en su mayoría conceptuales y posteriormente los procedimentales dejando a un lado los actitudinales.

De los contenidos propuestos se observó que se corresponden con el entorno del alumno y dan respuesta a sus intereses en un 100%, pero solo un 45.4% son funcionales para éste.

Se registró mínimamente la verificación por parte de la profesora en las sesiones que el alumno pudiera reproducir, aplicar y relacionar los conocimientos adquiridos en ese mismo momento.

La alumna trabaja con agrado en las actividades ya sean individuales o cooperativas, acepta a sus compañeros, así como muestra gusto por jugar con los mismos. Mostró agresividad en un 36.3% y en un 33.3% mostró rechazo para trabajar con otro compañero, así mismo manifestó ser sociable en un 54.5%.

Finalmente se observó que el alumno no es solidario ni compartido, pues los momentos de agresividad fueron registrados al momento de tener que compartir el material.

Ahora bien, de modo paralelo, a través de las entrevistas y las observaciones se detectó una situación deprivativa de carácter cultural, pues el nivel socioeconómico en el cual se desenvuelve la niña es bajo, su madre sólo terminó la primaria, su padre no vive con ella, carecen de radio, televisor o algún otro medio informativo que le permita conocer más acerca del mundo que le rodea.

De lo anterior, resulta necesario mencionar que no sólo con la realización de las observaciones y entrevistas fue posible detectar esta situación deprivativa pues, para ello también se constató con lo argumentado por autores tales como Sánchez, Cantón y Sevilla (1999) los cuales indican que para detectar estos casos se debe considerar:

- Pobreza de lenguaje, principalmente de tipo semántico.*
- Hipodesarrollo físico y desnutrición.*
- Problemas para vestir y transportarse a la escuela.
- Historia de enfermedades infectocontagiosas o carenciales.
- Motivación deficiente para la escuela y preocupación por la subsistencia básica.*
- Ausencia de factores orgánicos que expliquen el fracaso escolar.

Con base en lo argumentado por estos autores se identificaron 3 de los 6 puntos mencionados en la niña de este estudio, mismos que aparecen señalados (*).

Sánchez y Villegas (1997) mencionan que son tres los ámbitos portadores y transmisores de situaciones deprivativas estos ámbitos serían: la familia, la escuela y el entorno, que a su vez cada uno de ellos generan situaciones que inciden en los sujetos con desventajas culturales, estas situaciones serían:

A) ÁMBITO FAMILIAR:

- Negligencia y abandono.*
- Escasez de estimulación.*
- Escasas posibilidades económicas.*
- Alta incidencia de paro laboral y general dedicación de los padres a actividades eventuales y mal remuneradas.
- Malas condiciones de la vivienda familiar.*
- Bajo nivel cultural de los padres.*
- Pocas posibilidades de dedicación horaria a los hijos.*

- Frecuentes situaciones de conflicto conyugal.*
- Corrupción.
- Mendicidad.

En el ámbito familiar del sujeto se presentan (*) 7 de los 10 mencionados.

B) ÁMBITO ESCOLAR:

- Escaso apoyo escolar de la institución pública.*
- Serias dificultades lectoescritoras que dificultan el acceso al resto de contenidos académicos.
- Deficiencias o escasez de hábitos adecuados de socialización y/o autocuidado, higiene e imagen personal.*
- Pobreza de lenguaje.*
- Bajo nivel de prerrequisitos del aprendizaje académico (de carácter cognitivo).*
- Alto grado de absentismo.
- Ausencia o escasa motivación por las ofertas escolares.
- Escasa colaboración familiar.*

Para el sujeto de estudio se presentan (*) 5 de los 8 mencionados.

C) ENTORNO:

➤ PRÓXIMO

- Asunción del rol de marginalidad como señal de identidad del colectivo al que pertenece.*
- Abundancia de imágenes identificadoras no deseables (delincuencia, victimización, prostitución, pandillas con dedicación a actividades marginales).

Se presenta (*) 1 de los 2 mencionados.

➤ COMUNITARIO

- Falta o gran deficiencia de servicios.
- Grandes dificultades de acceso a formación académica o profesional de tipo medio y/o superior.

En este caso no se presentó ninguno.

Otros datos relevantes para la toma de decisiones en cuanto al programa de

intervención fueron los siguientes:

CARACTERÍSTICAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

- Historia personal. La niña carece de atención por parte de su madre ya que ésta se encuentra laborando la mayor parte del tiempo. Es acompañada a la escuela por su hermana que cursa el sexto grado de primaria en la misma institución y de la cual obtiene apoyo para resolver las tareas. Su padre ya no vive con ellas.
- Historia clínica. No cuenta con alguna.
- Historia educativa. El profesor del ciclo 1999 - 2000 refiere en la boleta no trabajar en el salón, ni en su casa. que siempre se encontraba distraída, su aprovechamiento en general se reportó como muy bajo y su conducta muy mala.

Su actual profesora del ciclo 2000 - 2001 reporta dificultad para acceder a los contenidos curriculares, desnutrición, carencia de atención familiar, agresividad, ansiedad y hurto.

Así mismo manifiesta que la niña presenta dificultad para recordar sucesos, eventos y contenidos pasados.

- Motivación. No existe motivación intrínseca ni extrínseca para aprender en la niña debido a que las actividades propuestas por la profesora se realizan de manera mecánica y memorística, es decir no se le explica para que le sirven en su vida cotidiana aprender lo propuesto en las clases.
- Actitudes para aprender. Trabaja con mayor facilidad en forma individual, que de manera colectiva, pues se observó que responde mejor y se siente más cómoda.

Muestra mayor interés si se le explica de manera individual, ya que de manera colectiva se distrae.

La alumna se mantiene atenta y participativa cuando puede manipular los materiales que se le presentan en la clase.

- Nivel de competencia. Es capaz de realizar lo propuesto para el grupo en general, es decir no se encuentra desfasada del grupo, aunque para su

edad se supondría debería de mostrar mayor ejecución.

- Autonomía y desarrollo social. En general a la niña le cuesta trabajo relacionarse con los demás, no le gusta compartir pero a pesar de esto, no manifiesta actitudes de rechazo para con sus compañeros ya que le gusta jugar con ellos.

De lo anterior se deduce que muestra preferencia para trabajar autónomamente pues esto le permite tomar sus propias decisiones.

Su adaptación en el grupo es buena aunque tiende a mostrarse agresiva cuando toman sus cosas o cuando tiene que compartir materiales.

CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

Aspectos que favorecen	Aspectos que dificultan
<ul style="list-style-type: none">◆ Apoyo para la realización de tareas por parte de su hermana que cuenta con 13 años de edad y cursa el sexto año de primaria.◆ Respeto a las reglas familiares.◆ Se baña y se viste sola.◆ La familia espera que la niña concluya la primaria.	<ul style="list-style-type: none">◆ Duerme a partir de las 22 horas.◆ Timidez ante otros miembros que no sean su mamá o su hermana.◆ Carencia de radio, televisión u otro medio que le permita conocer más acerca del mundo que le rodea.◆ Ausencia física y emocional del padre.◆ Falta de atención de la madre.◆ Escolaridad de la madre (solo primaria).◆ La madre no acude a las juntas escolares.

CAPÍTULO 5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Una vez realizado lo anterior se continuó con el desarrollo del segundo bloque consistente en el **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN** en el cual se establecieron 10 sesiones de actividades referidas al área de Español que ayudarían a superar los déficits encontrados tras la evaluación inicial.

En dichas sesiones se abordó lo siguiente:

1. POTENCIAR LA ASOCIACIÓN DE FONEMAS Y GRAFEMAS.

Debido a que en la evaluación de la competencia curricular se identificó dificultad en la niña en la realización del análisis sonoro y gráfico de las palabras que comienzan y terminan igual, y considerando lo referido en los programas de estudio de español de la SEP (2002) para el primer grado, en donde se establece lo siguiente:

"Que los niños se inicien en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras en el nombre propio, palabras de uso común, cuentos, canciones y rimas".

Esta sesión se consideró importante ya que para la adquisición y un buen desarrollo del lenguaje oral y escrito es necesaria una buena comprensión de los fonemas y grafemas; ya que éstos se corresponden con las dos vías posibles de acceso al lenguaje que serían por un lado, la vía fonológica o auditiva (fonemas), y por otro, la vía visual (grafemas).

Descripción de la actividad.

- Enseñarle letras (percepción visual) letra m, letra p, letra a, letra e, letra i, letra o, letra u.
- Nombrársela (percepción auditiva). Asociación grafema fonema.
- Tocar la letra reproducida en lija o plástico rugoso (percepción táctil).
- Pronunciar el sonido asociándolo a una imagen y asociación de la letra p con vocales y la letra m con vocales: mmmm...mamá, ppppp...papá.
- Escribirla en el pizarrón, después proporcionar los ejercicios para que el alumno la repase con lápices de colores (coordinación visomanual).

- Reproducirla sin modelo (memoria visual).
- Decir su nombre (memoria auditiva).
- Escribirla con los ojos cerrados (orientación espacial).
- Reconocerla con el tacto.
- Discriminarla visualmente entre otras.
- Incluir esa letra en palabras y frases.
- Hacer juegos con palabras en las que intervenga esa letra: mi mamá me mima, papá patea la pelota.

Desarrollo de la sesión.

En un primer momento se le mostraron las letras a, e, i, o, u, p, m, al mostrarlas se fue diciendo el nombre de cada una de las letras presentadas. Posteriormente se le proporcionaron las mismas letras representadas en lija indicándosele que siguiera el contorno de las mismas.

Al concluir lo anterior se le presentaron imágenes de un papá y una mamá (**ver anexo sesión 1**) cada uno con la palabra escrita y se le pidió que repitiera "mmmmaaaammma" "ppppaaaappppaaa".

Después la aplicadora escribió en el pizarrón las letras p, m y a, posteriormente se proporcionó a la alumna los ejercicios para que repasara con lápices de colores las letras que se mostraron en el pizarrón.

Concluido lo anterior se borraron las letras del pizarrón y se le solicitó que escribiera en una hoja en blanco las letras p, m y a, lo cual logró realizar eficazmente.

Una vez que las escribió se le solicitó decir el nombre de cada una de ellas y también realizó la tarea correctamente. Al finalizar se le proporcionó otra hoja en blanco y se le pidió escribir **p**, **m** y **a** pero ahora con los ojos cerrados, lo cual realizó sin dificultad.

Se le vendaron los ojos y se le proporcionaron las letras p, m y a en lija, al tiempo que se le indicó que tratara de reconocer de qué letra se trataba, en esta actividad la niña tuvo un fallo en la letra " a ".

Continuando con la sesión se le proporcionó un ejercicio en el cual tenía que encerrar con lápices de colores, las letras p, m y a solicitándole que al encerrarlas pronunciara el nombre así como el sonido de cada una de las letras.

Posteriormente se le proporcionaron recortes de periódico en los que tenía que encontrar las palabras que incluyeran ma, y pa y pegarlas en una hoja en blanco, en esta actividad la niña mostró interés y agrado realizando la tarea sin dificultad.

Finalmente el aplicador anotó en el pizarrón las siguientes frases: " mi mamá me mima", "papá patea la pelota", al tiempo que se le solicitó que repitiera las palabras que decía el aplicador.

En general la sesión se realizó sin dificultades registrándose una buena comprensión de las actividades a realizar así como una buena adquisición de la asociación grafema fonema de las letras que representaban para la niña mayor dificultad.

2. POTENCIAR LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL.

La SEP (2002) en sus programas de estudio de Español para el primer grado establece:

"Que los niños se inicien o mejoren en la comprensión y expresión de discursos o textos orales empleando una organización temporal y causal adecuada, considerando las partes del discurso y las situaciones comunicativas".

Por ello la aplicación de esta sesión se consideró importante dado que el desarrollo de estas habilidades (expresión y comprensión oral) contribuyen a que el niño (a) adquiera seguridad para comunicar verbalmente lo que piensa con claridad, coherencia y sencillez, y debido a que la niña mostró dificultad para realizar lo anterior, de ahí la importancia en contribuir a su desarrollo.

Descripción de la actividad.

- Darle instrucciones elementales. Sentarse, traer un objeto, cerrar la puerta.
- Preguntarle sobre sonidos de las palabras. ¿Cuál es el primer sonido de la palabra ma?
- Decir los nombres y sonidos de las letras que forman la palabra pa, ma, mar y otras palabras.

- Explicación de cuentos e historias por el profesor que alumno (a) debe resumir oralmente.
- Hacer una entrevista.
- Contar una historia a partir de dibujos.

Desarrollo de la sesión.

Al comienzo de la sesión se le dio la indicación de que tenía que realizar lo que se le fuera diciendo, de esta forma se le dieron las siguientes indicaciones:

1. Cierra la puerta.
2. Siéntate.
3. Agáchate.
4. Trae el cuaderno del escritorio.
5. Levanta tu mano derecha.
6. Levanta tu mano izquierda.
7. Brinca sobre tu pie derecho.
8. Brinca sobre tu pie izquierdo.

Una vez realizado lo anterior se solicitó a la niña sentarse y se le dijo: "ahora te voy a mostrar unas palabras, pero necesito que me digas cuál es el primer sonido de la palabra que te enseñe; por ejemplo, ¿Cuál es el primer sonido de la palabra sal?, en este caso es la /s/, ¿entendiste lo que vamos a hacer?", a lo cual contesto que sí y se comenzó a mostrar las palabras: Paco, peso, piña, pozo, pulsera, mal, Memo, misa, momia y muñeca (**ver anexo sesión 2**).

La actividad anterior la realizó sin dificultad mostrando una buena comprensión de la tarea. Posteriormente se le indicó: "Ahora te voy a mostrar otras palabras, pero ahora me tienes que decir el nombre y sonido de cada una de las letras que forman esa palabra", por ejemplo: en la palabra **mesa**, la primera letra es la **eme** y su sonido es **/m/**, la segunda es la **e** y su sonido es **/e/**, la tercera letra es la **ese** y su sonido es **/s/** y la última letra es la **a** y su sonido es **/a/**, "¿entiendes lo que hay que hacer?", a lo cual respondió que sí, así se le mostraron las palabras: Ema, mar, mamá, momia, mano, mono, papá, pan, Memo, peso y Paco.

La actividad anterior también se desarrolló sin dificultad. A continuación se le leyeron 2 cuentos pequeños: "Un pitufo gigante" y "Un baño en Plaza Sésamo", se le dijo: "Te voy a leer unos cuentos, pon mucha atención porque al final de cada cuento me tienes que decir de que se trató el cuento".

El resumen que elaboró del primer cuento fue:

"Gargamel atrapó a filósofo y por querer escapar se cayó en una pócima que lo hizo gigante, entonces se fue a su casa y papá pitufo lo hizo chiquito otra vez, y a Gargamel le dio mucho miedo ver a filósofo grande y se quedó con miedo".

El resumen que elaboró del segundo cuento fue:

"Abelardo quería bañar a bodoque y bodoque no quería, se echó a correr, tiró al come galletas, la ropa de Beto, se saltó por la ventana cayó en el agua y se bañó".

Realizado lo anterior se le mostraron tres dibujos (niño, casa y pelota) y se le pidió que contará una historia con los dibujos, su historia fue la siguiente:

"Este era un niño que le gustaba mucho jugar con su pelota, pero no podía jugar porque se le perdió por eso tenía que quedarse en su casa".

Finalmente se realizó una pequeña entrevista en la cual se le indicó que preguntara al aplicador lo que quisiera saber de él, ante dicha actividad la niña se mostró tímida renuente a preguntar, solamente preguntó: "tienes hermanos" y "a qué te gusta jugar".

3. POTENCIAR LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ESCRITA.

Dentro de la evaluación de la competencia curricular se encontró que la niña tenía dificultad en identificar la función comunicativa de la escritura, siendo así fue muy importante que la niña se ejercitara en la elaboración de escritos, ensayando la forma en la que se escriben las letras y algunas palabras para que de esta forma percibiera la función comunicativa que representa la escritura en su vida cotidiana. Con relación a lo anterior la SEP (2002) en sus programas de estudio de Español para primer grado indica:

"Que los niños identifiquen la escritura como medio para satisfacer distintos propósitos comunicativos: registrar, informar, apelar, relatar y divertir, expresando sentimientos, experiencias y conocimientos".

Descripción de la actividad.

- Copiar y aprender palabras.
- Dada una colección de objetos o dibujos escribir su nombre.
- Sustituir dibujos en una frase por la palabra correspondiente.
- Completar palabras y frases escritas.
- Hacer dictados sencillos.

Desarrollo de la sesión.

Se mostraron a la niña las palabras impresas en el lado izquierdo de la hoja (**ver anexo sesión 3**) y se le indicó: "En estas líneas (señalando las líneas del lado derecho) vas a copiar las palabras que aparecen aquí (señalando las palabras del lado izquierdo); fíjate bien porque tienes que copiarlas todas". La niña desarrolló la actividad sin dificultad, no mostró inversión de ninguna letra, la niña preguntó si podía escribir la "a" en forma de bolita y palito y no como venía en la hoja impresa, a lo cual se le respondió que sí.

Al terminar el copiado se leyeron las palabras: "la primera palabra es peine, la segunda es máscara, la tercera es oso, la cuarta patines, la quinta es cámara y la sexta es mosca".

Realizado lo anterior se le indicó: "Fíjate bien, ahora te voy a enseñar unos dibujos y quiero que debajo de ellos escribas su nombre". Los nombres que debía escribir eran niño, niña, papá y mamá, esta actividad se propuso ya que en el cuaderno se detectó que, debajo de soy una niña pego el dibujo de un niño y viceversa, además para reafirmar su conocimiento en la escritura de estas palabras.

Al concluir lo anterior se le proporcionó una hoja en la cual debía sustituir el dibujo en una frase por la palabra correspondiente (coche y árbol). Una vez hecho lo anterior se le proporcionó otra hoja en la cual debía completar las palabras que estaban escritas. Durante el desarrollo de esta actividad se tuvo que ir leyendo las frases ya que la niña mostró confusión en lo que se tenía que hacer.

Finalmente se realizó un dictado sencillo el cual desarrolló correctamente mostrando que no hubo dificultad en su memoria a corto plazo.

4. POTENCIAR LA TRADUCCIÓN GRAFÍA FONEMA.

La aplicación de esta sesión se consideró importante como refuerzo a la primera sesión, pues el hecho de proporcionar a la niña experiencias y tareas que faciliten la actividad de convertir o traducir las letras o grafemas en fonología o lenguaje resulta una tarea importante, debido a que, algunas dificultades se manifiestan por la falta de comprensión entre los símbolos gráficos que contiene el sistema alfabético y lo que se representa con cada uno de ellos. Siendo así, el problema no está fundamentalmente en distinguir la letra /b/ de la /d/ sino en constatar la presencia del fonema /b/ y /d/ en el propio lenguaje.

Descripción de la actividad.

Se comienza con palabras que comparten una misma sílaba en este caso /casa/ y /mesa/; una vez aclarado el sentido de la tarea se presentan palabras que comparten un único sonido /cama/ y /metro/, /pera/ y /pollo/:

1. Que descomponga las palabras en sus sílabas en golpes de voz. En el caso /cama/ y /metro/ supone segmentar la palabra /cama/ en dos golpes de voz: /ca/ y /ma/; y /metro/ en /me/ y /tro/.
2. Que se dibujen tantos cuadros o círculos como sílabas tenga la palabra.
Así:

/cama/ /ca/ /ma/

/metro/ /me/ /tro/

Una vez efectuado este análisis silábico de cada palabra y contando con el apoyo de la representación gráfica, se pidió a la niña pronunciar en voz alta, con mucho cuidado, la primera sílaba de cada palabra (los primeros cuadros o círculos), en este caso /ca/ /me/, y que considerando si hay algo que le resulte semejante.

Después se le pide al niño comparar las sílabas representadas por los otros cuadros, y así hasta que identifique el sonido o sonidos comunes.

Desarrollo de la sesión.

Durante el desarrollo de esta actividad la niña se mostró con muy buena disposición para la misma, se comenzó aclarando el sentido de la tarea, en la cual la sílaba que tenía que identificar era /sa/, no registrándose dificultad para identificar el sonido y así mismo la escritura de la misma.

Una vez realizado la identificación de la sílaba anterior se dio paso a la identificación de las palabras que compartían un único sonido indicándole a la niña que pusiera mucha atención en las siguientes palabras que se le mostrarían; y sobre todo que tenía que escuchar y observar con atención para poder identificar en que se parecían.

Las palabras presentadas, tenían en común el sonido correspondiente a las letras p y m, que son las que se detectaron como causales de dificultad para la niña en la escritura (**ver anexo sesión 4**).

Para la identificación de la letra p en las palabras pera y pollo existió confusión ya que en un primer momento dijo que se parecían porque una tenía la sílaba **pe** y la otra la sílaba **po**, justificando su respuesta "son iguales porque son pa, pe, pi, po y pu" a lo cual se le indicó que no y se le dijo fíjate bien: mi sílaba la digo así pppppooooo, dime como se dice la tuya ppppeeeee, muy bien, ahora las vamos a repetir otra vez y escucha si se parece en algo con la mía.

Una vez realizado lo anterior logró identificar la letra "p", de esta manera y al continuar con las palabras cama y metro, logró la identificación de la letra "m" sin dificultad.

5. COMPLETAMIENTO Y COMPARACIÓN DE PALABRAS.

Aprender implica relacionar lo nuevo con lo que ya se sabe; por ello los ejercicios de comparación y completamiento de palabras constituyen una actividad tanto como para introducción al aprendizaje de vocabulario, como para facilitar el recuerdo de lo ya aprendido.

Con el desarrollo de esta sesión se pretendió propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para el aprendizaje autónomo.

Descripción de la actividad.

- Proporcionar al sujeto la hoja con las palabras impresas (**ver anexo sesión 5**).
- Solicitar al sujeto observar con detenimiento las palabras que se encuentran del lado izquierdo (el aplicador deberá leer detenidamente cada una de las palabras solicitando al sujeto que las repita junto con él).
- Indicar al sujeto escribir en las líneas del lado derecho las letras que faltan para que la palabra se parezca a la que se encuentra del lado izquierdo.
- Solicitar al sujeto que al terminar de completar cada palabra verbalmente, mencione las letras que escribió.

Desarrollo de la sesión.

Durante esta sesión la niña mostró interés por desarrollar la actividad. Así mismo se registró facilidad para relacionar lo nuevo con lo ya aprendido. De esta manera puedo decir que se logró una percepción clara de la información que recibió en las sesiones anteriores, por lo que de esta forma demuestra que su memoria a largo plazo le permitió seleccionar la información previamente almacenada y relevante para la solución de los ejercicios propuestos.

Al solicitarle que mencionara las letras escritas por ella mostró precisión al expresar sus respuestas, al percatarse de sus aciertos la niña demostró una mayor motivación para realizar los demás ejercicios.

De acuerdo con lo anterior y dado que cada letra tiene un nombre, una forma característica y representa uno o más sonidos confirma que el uso y contacto frecuente con las mismas contribuyen a su comprensión todo esto contextualizado al medio en el cual se desenvuelve la niña.

6. INCREMENTAR VOCABULARIO.

El incremento de vocabulario le permitirá a la alumna conversar sobre temas libres, lecturas, expresar opiniones en reuniones de grupo; así como también poder realizar la escritura de esas palabras nuevas que va aprendiendo.

Siendo así el propósito de esta sesión es favorecer el desarrollo de la expresión oral y escrita como un recurso para mejorar su comunicación.

Con lo anterior se contribuye a lo que establece la SEP (2002) en sus programas de estudio de español para primer grado:

"El propósito general de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños. es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización".

Descripción de la actividad.

- Entregar a la niña la hoja impresa con el ejercicio (**ver anexo sesión 6**).
- Solicitar que pronuncie verbalmente el nombre de cada dibujo.
- Solicitar que por medio de una línea una el dibujo con el nombre que se corresponda con el dibujo.

Desarrollo de la sesión.

Durante el desarrollo de la sesión se observó una buena identificación verbal de las imágenes presentadas, por lo que con esta actividad se logró que dichas imágenes le resultaran significativas, es decir, conocidas para el contexto en el cual se desenvuelve, incrementándose así su probabilidad de utilización.

Esta actividad demuestra que no podemos olvidar buscar en el entorno social del niño todos aquellos datos que faciliten la comprensión de la tarea a realizar. Además, en esta actividad la niña comentó que la conocía con el nombre de tripas de gato.

Para la identificación de la palabra la niña realizó la pronunciación del sonido de cada letra de manera eficaz, demostrando la asociación grafema fonema realizada en sesiones anteriores.

Dado lo anterior se observó que una palabra por sí misma no tiene significado y que, al escuchar una palabra o sonidos de la misma, evoca representaciones internas en nuestra memoria de situaciones basadas en experiencias previas con ellas; es decir, se estaría haciendo uso de la memoria a largo plazo.

7. FORMACIÓN DE NUEVAS PALABRAS A PARTIR DE LETRAS DE UNA PALABRA DADA.

Resulta importante potenciar en los niños la aptitud para expresar lo que conocen mediante el lenguaje hablado para que a partir de aquí se le enseñe la escritura de lo que expresa verbalmente. Se sabe que los niños pueden comunicar las propias vivencias, avanzar intelectualmente, enriquecer continuamente su vocabulario dado que a esta edad se ha liberado de la preocupación por él mismo, esto facilita que pueda empezar a interesarse por la realidad objetiva, estableciendo relaciones entre los conocimientos nuevos con los ya aprendidos.

Descripción de la actividad.

- Se proporcionará al alumno palabras impresas de manera vertical para que a partir de cada letra de la misma palabra forme otras nuevas (**ver anexo sesión 7**).
- Primero dirá el alumno la palabra por él ideada verbalmente y posteriormente deberá escribir la palabra con ayuda, si se requiere, en el renglón correspondiente.

Desarrollo de la actividad:

A partir de esta sesión y tomando en cuenta el desarrollo de las anteriores se pudo notar que la niña ha desarrollado una buena adquisición de vocabulario y al mismo tiempo el lenguaje escrito.

Con relación a la adquisición del léxico se pudo observar que las cosas de las cuales la niña habla se refieren a objetos de su entorno, así como a aspectos ya conocidos por lo que realiza una buena conexión entre los conocimientos previos con los nuevos.

Me parece importante que adaptarse siempre a la niña, tanto a su conocimiento y experiencia con el lenguaje, como a sus habilidades comunicativas, permite lograr como en este caso el andamiaje que favorece el desarrollo.

8. AMPLIACIÓN LEXICAL Y ACTIVACIÓN DEL RECUERDO DE LA ESCRITURA DE CIERTAS PALABRAS.

Para poder desarrollar estrategias de memoria se encuentran actividades como el repaso o repetición y la organización o agrupamiento que en conjunto estas dos estrategias planteadas y realizadas por medio del juego se pretende conseguir un fin: el recuerdo posterior del tema de aprendizaje sugerido. Dado lo anterior la niña con esta sesión descubrirá palabras (ampliación lexical) a partir de nombrar letras ya conocidas que completen la palabra dada (activación del recuerdo).

Descripción de la actividad.

- Por medio del juego El ahorcado se mostrará al alumno una hoja en la cual aparecerá la primera letra de una palabra y al lado de ésta tantas rayas como letras tenga (**ver anexo sesión 8**).
- El alumno tiene que ir diciendo letras (una a la vez) hasta que consiga adivinar la palabra.
- Si no existe en la palabra por adivinar la letra mencionada por el alumno se irá dibujando una horca siguiendo la siguiente secuencia para cada error.

Desarrollo de la sesión.

Al realizar esta actividad la niña mostró agrado y muy buena participación, esto permite concluir que la tarea le resultó agradable. Así mismo se pudo observar que la repetición (en este caso de letras y palabras ya conocidas) es una estrategia que se puede utilizar (sin llegar a ser su utilización excesiva) para mantener una información en la memoria a corto plazo (MCP) y que al mismo tiempo sirve para introducir la citada información en el almacén o memoria a largo plazo (MLP), logrando de esta manera que se pueda recuperar en un futuro.

Con lo anterior no se quiere decir que sólo la repetición facilita la memorización de la información y que sea garantía de lograr ésta, si no que la repetición debe acompañarse con una organización o agrupamiento que permita establecer conexiones dentro de la información o material a aprender.

Mediante la organización (que también se aplicó en esta sesión al descubrir la palabra y nombrarla), la niña tuvo que recordar una lista de letras que le permitieron descubrir la palabra, después de haber reconocido la palabra tuvo que ubicar dentro de su memoria a largo plazo si se referían a seres inanimados, plantas, animales, etc., esta actividad le permitió agrupar dichas palabras, de tal forma que el recuerdo de las mismas será más fácil que sólo utilizar la simple repetición.

9. SISTEMATIZACIÓN DE ASPECTOS FONOLÓGICOS.

Para que el aprendizaje pueda ser significativo se necesita la participación activa de los alumnos, por esta razón la instrucción en relación con el vocabulario tiene 2 objetivos básicos: 1) ayudar a los alumnos a que aprendan las palabras que necesitan conocer en el contexto de su actividad escolar y que son esenciales en los temas que estén estudiando en cada momento y, 2) conseguir que se desarrollen en ellos el interés y la capacidad para poder aprender el significado de las palabras sin necesidad de ayuda.

Descripción de la actividad.

- Se trata de encontrar el mayor número posible de palabras que empiecen con una determinada grafía y formen parte de un grupo determinado; el alumno las dirá verbalmente y las escribirá en la hoja impresa (**ver anexo sesión 9**).
- El juego termina cuando se acaba el tiempo o cuando se mencionan y escriben 4 palabras correctas.
- En caso de que el alumno cometa un error se le mostrará en el pizarrón la forma en que se escribe correctamente la palabra por él mencionada y así mismo se le explicará la diferencia en relación escritura sonido.

- Ejemplo:

GRAFIA

Animales	Lugares	Nombres
ballena	biblioteca	Braulio
burro	bar	Bernardo
buey	bosque	Blanca
bacalao		

Desarrollo de la sesión.

Por medio de esta actividad se logró acceder al campo de la sistematización de aspectos de fonología y ortografía, ya que la niña al mencionar las palabras que fonológicamente se correspondían con una grafía solicitada se le explicó su diferencia ortográfica.

Así mismo se pudo observar que la niña ante la presencia de problemas nuevos intenta, antes que nada, utilizar los esquemas ya adquiridos previamente.

García (1999) menciona que de acuerdo con Piaget, para que esto sea posible, el niño tiene que realizar una serie de acciones sobre los objetos que lo rodean. Por otra parte, lo más característico de una operación intelectual, de acuerdo con la perspectiva piagetiana, es la posibilidad de efectuar operaciones reversibles que permiten modificar ciertas propiedades de un objeto, al tiempo que dejan invariables otras, la niña al encontrarse en la etapa de las operaciones concretas ya puede realizar estas operaciones de reversibilidad.

De este modo y continuando con Piaget, las operaciones intelectuales que no son otra cosa que acciones interiorizadas permitieron y facilitaron a la niña realizar lo solicitado en esta actividad.

10. COMPLETAR ENUNCIADOS.

Es importante fomentar el desarrollo de pequeños textos sobre temas diversos en los cuales los niños puedan incluir sus experiencias, ya que esto contribuirá al desarrollo de su expresión personal; así como a obtener un conocimiento más amplio sobre la escritura de aquello que expresa libremente.

Descripción de la actividad.

- Se proporcionará al alumno una hoja impresa en la cual deberá completar el enunciado apoyándose para ello en la imagen que le acompaña (ver anexo sesión 10).

Desarrollo de la sesión.

La información almacenada en su memoria a largo plazo le permitió realizar un proceso de recuperación (mismo que suele concebirse como un proceso de búsqueda generado por señales o indicaciones proporcionadas por el medio ambiente, en este caso la actividad propuesta) que le facilitó la tarea de generalizar y transferir lo ya aprendido en sesiones anteriores, con ello demostró que la información que se le ha ido proporcionando ya se encuentra estructurada y organizada de tal forma que dan lugar a una buena ejecución.

Finalmente, al concluir con esta sesión y tras haber aplicado las anteriores resulta importante destacar que:

- El aprendizaje no consiste en una recepción pasiva del conocimiento, sino más bien en un proceso activo de elaboración.
- El alumno construye el conocimiento a través de las acciones efectivas que realiza sobre el contenido de aprendizaje.
- De acuerdo con Piaget los errores de comprensión provocados por asimilaciones incompletas o incorrectas del contenido son peldaños necesarios y útiles para la elaboración de un nuevo conocimiento (García, 1999).
- Se debe crear un ambiente rico y estimulante en el cual el alumno pueda desenvolverse sin limitaciones.

5.1. ADAPTACIONES GENERALES DE ACCESO AL CURRÍCULUM.

Es importante destacar que con base a lo argumentado por Colmenero y Toledo (1997) la propuesta de adaptación curricular tuvo las siguientes características:

ADAPTACIONES GENERALES DE ACCESO AL CURRÍCULUM

Adaptaciones curriculares	Implicaciones en el PCE y aula
Se trabajó con la niña de manera individual	No significativas
Se trabajaron los contenidos que contempla el programa proporcionado por la institución.	No significativas
Se trabajó 2 veces por semana con la niña en un aula vacía durante una hora aproximadamente.	No significativas
La hermana apoyó en las tareas que se dejaron para realizar en casa	No significativas

5.2. ADAPTACIONES CURRICULARES.

ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS

Objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Area de: Español.

Inter. No.	Objetivo	Contenido	Criterios de evaluación	Adaptación	Adaptación Método. y en los recursos
1	Potenciar la asociación de fonemas y grafemas	<p>Conceptual</p> <p>Procedimental</p> <p>Actitudinal</p>	<p>Reproducir y decir el nombre de las letras mostradas.</p> <p>Identificar sonidos, grafías, coordinación visomanual.</p> <p>Fomentar e incrementar el interés por la actividad</p>	Se incluyeron los contenidos actitudinales y procedimentales	Apoyo con imágenes visuales y carteles.
2	Potenciar la expresión y comprensión oral	<p>Conceptual</p> <p>Procedimental</p> <p>Actitudinal</p>	<p>Decir los nombres de las letras</p> <p>Identificar los sonidos</p> <p>Fomentar e incrementar el interés por la actividad</p>	Idem	Inclusión de material relacionado con su edad.

Inter. No.	Objetivo	Contenido	Criterios de evaluación	Adaptación	Adaptación Método. y en los recursos
3	Potenciar la expresión y comprensión escrita	Conceptual Procedimental Actitudinal	Aprender palabras Copiar palabras Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Apoyo con imágenes visuales
4	Potenciar la traducción grafema fonema	Conceptual Procedimental Actitudinal	Concepto de sílaba Descomponer palabras en sílabas Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Imagen visual acompañada de la escritura correcta de la palabra.
5	Por medio de la comparación y completamiento de palabras potenciar el recuerdo de la representación convencional de las sílabas pa, pe, pi, po, pu y ma, me, mi, mo, mu, así mismo incluir la representación convencional de las letras t, q, r y b.	Conceptual Procedimental Actitudinal	Escribir y pronunciar la representación convencional de las sílabas y letras mencionadas en el objetivo. Comparar y completar Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Elaborar material para completar palabras conocidas por el niño (contextualizadas).

Inter. No.	Objetivo	Contenido	Criterios de evaluación	Adaptación	Adaptación Método. y en los recursos
6	Por medio de imágenes visuales incrementar el vocabulario y facilitar el recuerdo de palabras	Conceptual Procedimental Actitudinal	Decir el nombre de lo que representa la imagen Unir por medio de una línea y realizar el copiado de palabras Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Las palabras propuestas y las imágenes deben ser fácilmente reconocibles
7	Que el alumno a partir de cada letra de una palabra dada busque formar nuevas palabras (incrementar léxico)	Conceptual Procedimental Actitudinal	Decir verbalmente el nombre de las letras que reconoce en la palabra dada Decir y escribir la palabra por el niño mencionada Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Las palabras presentadas deben ser familiares para el niño sino sabe escribir la palabra por el mencionada se le ayudará a hacerlo
8	El alumno descubrirá palabras a partir de nombrar letras ya conocidas que completen la palabra dada (ampliación léxica y activación del recuerdo de la escritura de palabras)	Conceptual Procedimental Actitudinal	Decir los nombres de las letras Mencionar letras por el alumno ya conocidas Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Las palabras por adivinar serán relacionadas con el contexto y con los conocimientos previos (enlazar conceptos nuevos con anteriores)

Inter. No.	Objetivo	Contenido	Criterios de evaluación	Adaptación	Adaptación Método. y en los recursos
9	Encontrar en un tiempo límite la cantidad máxima de palabras que reúnan unas determinadas características (sistematización de aspectos de fonología y campo semántico)	Conceptual Procedimental Actitudinal	Nombrar la grafía Encontrar el mayor número de palabras que empiecen con la grafía nombrada y correspondan al mismo campo semántico Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Las palabras a encontrar deberán formar parte de ámbitos o contextos conocidos por el niño.
10	Por medio de una imagen visual se completaran enunciados	Conceptual Procedimental Actitudinal	Elaboración de textos Por medio de la imagen visual idear el texto del enunciado Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Contextualizar las imágenes mostradas para facilitar el completo miento de enunciados partiendo de los conocimientos previos.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.

Ahora bien, como resultado de esta intervención se logró lo siguiente:

Actividad	Antes de la intervención	Después de la intervención
Potenciar la asociación de fonemas y grafemas.	Realizaba una buena asociación de las vocales con las letras c, l y s.	Realiza la asociación de las vocales con las letras b, c, s, p, l, m, n, t y, r.
Potenciar expresión y comprensión oral.	No se comunicaba oralmente a menos que se le solicitara y sólo lo hacía por medio de monosílabos, si comprendía lo que se le indicaba de manera verbal.	Después de leerle algún cuento podía decir lo más relevante del mismo. Por medio de imágenes podía narrar historias cortas.
Potenciar expresión y comprensión escrita.	Podía escribir su nombre completo, oso, Ema, Memo, Pepe, ese, él, amo, ama, mano, mono, momia, Mimi y mía sin ayuda.	Escribe sin ayuda: coche, árbol, mamá, papá, azul, nube, noche, araña, enano, ratón, niño, niña, sopa, boca, elefante, casa, sapo.
Potenciar la traducción grafía fonema.	No lograba una buena asociación de las letras p y m con las vocales.	Logra asociar las letras p y m con las vocales sin dificultad, dando con esto paso a la escritura de las palabras papá y mamá con facilidad.

Actividad	Antes de la intervención	Después de la intervención
Realizar un completamiento y comparación de palabras.	No sabía realizarlo.	Realiza una buena comparación que le permite completar las palabras presentadas
Incrementar vocabulario.	Podía escribir su nombre completo oso, Ema, Memo, Pepe, ese, el, amo, ama, mano, mono, momia, Mimi y mia sin ayuda.	Incrementó caballo, mesa, piña, teléfono, raqueta, sombrero, zapatos, pez, conejo, perro, manzana, pato, cámara, perico, muñeca, calcetines, montaña, caracol, pera, cochino.
Formación de nuevas palabras a partir de letras de una palabra dada.	No lo realizaba.	De 20 palabras a formar tuvo un fallo de 5
Ampliación lexical y activación del recuerdo de la escritura de ciertas palabras.	No lo realizaba.	De 13 palabras presentadas logró identificar todas recordando su escritura
Sistematización de aspectos fonológicos.	No lo realizaba.	De las 15 grafías presentadas mostró fallos con la q, n, o, f, d, esto debido a que en la actividad se requiere un grado mayor de conocimiento de animales, lugares y nombres para un mejor desempeño.

Actividad	Antes de la intervención	Después de la intervención
Realizar completamiento de enunciados.	No lo realizaba.	De los 14 enunciados presentados, realizó la actividad sin dificultad ya que le ayudaron para el completamiento de los enunciados las imágenes que los acompañaban.

Por lo anterior se puede decir que después de la aplicación de la primera sesión, la niña ya pudo realizar una buena asociación entre fonemas y grafemas.

De la segunda y tercera sesiones se logró incrementar su expresión y comprensión tanto oral como escrita.

De la cuarta sesión se reafirmó la traducción grafía fonema sin registrarse dificultad alguna para la realización de la misma.

De las sesiones 5 a la 10 se incrementó el vocabulario, lo cual dio paso a la formación de nuevas palabras, así como también realizar el completamiento de enunciados que le era difícil.

Así mismo se pudo observar, como menciona Funes (1995), que paralelamente a la aplicación de las intervenciones, se inició en la niña sistemáticamente el desarrollo de la lectura: este autor propone una serie de estrategias metodológicas que en su gran mayoría fueron abordadas en este trabajo, dichas estrategias son:

1. Fase logográfica, dirigida al reconocimiento de palabras de forma global. Asociación dibujo/palabra.
2. Fase de frases sencillas, se reconocen y construyen frases de estructuras sintácticas sencillas que tengan significado para el alumno. Se trabaja con palabras nuevas y las aprendidas en la fase anterior.
3. Fase de análisis síntesis, descomposición de palabras en sílabas y en letras y viceversa. Enseñanza de las reglas grafema – fonema.
4. Fase de incremento de lectura de palabras, aunque la aplicación de las reglas de conversión grafema fonema permiten la lectura de

cualquier palabra, aún siendo desconocida, es una vía lenta, por lo que para facilitar la lectura rápida y por tanto los procesos de comprensión, es conveniente que los niños aprendan de forma global, automática las 100 ó 200 palabras más frecuentes del vocabulario básico. Escribirlas y asociarlas con el dibujo que representan, pronunciándolas y escuchándolas es la forma más efectiva.

5. Fase de las claves de procesamiento sintáctico, sobre todo signos de puntuación (puntos, comas, interrogación, exclamación y entonación). Se recomienda comenzar con ayudas externas (colores, gestos, etc.) hasta conseguir su automatización.
6. Fase de comprensión, cuando las fases anteriores se realicen de manera autónoma el lector podrá dedicar su atención a la extracción de información y a la comprensión. Para ello se abordará la lectura de párrafos sencillos para el niño.

Finalmente se realizó el desarrollo del tercer bloque que es el **INFORME PSICOPEDAGÓGICO**, el cual incluye el resumen del proceso de valoración e intervención que se llevó a cabo

CAPÍTULO 7. INFORME PSICOPEDAGÓGICO

Este documento resume el proceso de valoración e intervención que se llevó a cabo con la alumna.

Destinatario: Escuela Anton S.M.

1. Datos de identificación. Motivo de consulta.

- ~Josefina S.A.
- ~1º de Educación Primaria.
- ~Fecha de nacimiento: 29 de enero de 1993.
- ~Escuela: Anton S.M.
- ~Derivación: Docente encargado del grupo el 2 de octubre del 2000.
- ~Motivo de consulta: dificultad para acceder a los contenidos curriculares en la asignatura de español.
- ~Tutora: Justina J.A.
- ~Docente encargado del grupo: Bertha S.A.
- ~Docente en el aula de apoyo: Fabiola T.C.

2. Recogida de información.

Con el fin de precisar las necesidades educativas especiales y puntos fuertes de la niña en la asignatura de español, se administraron las siguientes pruebas estandarizadas:

- ~DFH.
- ~BENDER.
- ~FROSTIG.

Así mismo se realizó lo siguiente:

- ~Análisis entre objetivos generales y criterios de evaluación del programa de la SEP para la asignatura de español.
- ~Evaluación de la competencia curricular de los 4 componentes de dicha asignatura.
- ~Revisión del cuaderno de español de la niña.
- ~Evaluación del desarrollo personal y social de la niña.

- ~Evaluación diagnóstica.
- ~Once observaciones en el aula de la actividad docente.
- ~Once observaciones en el aula de la relación del alumno con los contenidos y con el profesor.
- ~Once observaciones en el aula de la relación del alumno con los compañeros.
- ~Observación del centro escolar.
- ~Entrevista al alumno.
- ~Entrevista al maestro.
- ~Entrevista a los padres.

La información obtenida se incorpora en la síntesis valorativa en el apartado siguiente.

3. Síntesis valorativa (necesidades educativas especiales y puntos fuertes).

Con la información obtenida del apartado anterior se identificaron los puntos fuertes y las necesidades educativas especiales de Josefina en la asignatura de Español, mismas que se presentan a continuación.

EXPRESION ORAL es capaz de:

- ~ Anticipar el contenido de un texto a partir de las imágenes presentadas.
- ~ Comprender instrucciones.

presenta dificultad para:

- ~ Narrar y conversar de manera colectiva e individual vivencias y sucesos.
- ~ Expresar opiniones.

ESCRITURA es capaz de:

- ~ Escribir su nombre.
- ~ Identificar palabras largas y cortas.
- ~ Reconocer la separación de las palabras.
- ~ Copiar la escritura a partir de un modelo.
- ~ Identificar la direccionalidad de la escritura.

la niña no es capaz de:

- ~ Escribir palabras que empiezan igual.
- ~ Conversar sobre experiencias con la escritura.

- ~ Escribir palabras con el alfabeto móvil.
- ~ Realizar un análisis de la escritura.
- ~ Escribir palabras de un mismo campo semántico.
- ~ Realizar un análisis sonoro y gráfico de palabras que empiezan y terminan igual.

LECTURA la niña es capaz de:

- ~ Anticipar el contenido a partir del título y las ilustraciones.
- ~ Participar en juegos que permiten la exploración y uso de portadores de texto como carteles, etiquetas, etc.
- ~ Escuchar poemas y cuentos leídos por el profesor.
- ~ Relacionar imagen con texto.
- ~ Hacer dibujos alusivos a un texto leído o escuchado.
- ~ Participar y explorar diferentes materiales escritos.

la niña presenta dificultad para:

- ~ Identificar la secuencia de un texto a partir de imágenes presentadas en desorden.
- ~ Leer oraciones rimas y coplas conocidas
- ~ Conversar sobre experiencias con la lectura.
- ~ Realizar lecturas compartidas.
- ~ Narrar cuentos a partir de una serie de ilustraciones.

REFLEXION SOBRE LA LENGUA la niña es capaz de :

- ~ Identificar el uso de mayúsculas en nombres propios.
- ~ Relacionar imágenes con textos.
- ~ Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas.

la niña no es capaz de realizar:

- ~ Completar oraciones.
- ~ Identificar y usar sinónimos.
- ~ Escribir oraciones.

4. Intervención.

Las directrices de la intervención se resumen a continuación.

PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

A.C. Específicas	Implicaciones en PCE y aula
Potenciar la asociación de fonemas y grafemas	No significativas
Potenciar expresión y comprensión oral	No significativas
Potenciar expresión y comprensión escrita	No significativas
Potenciar la traducción grafía - fonema	No significativas
Completamiento y comparación de palabras	No significativas
Incrementar vocabulario	No significativas
Formación de nuevas palabras a partir de letras de una palabra dada (léxico)	No significativas
Ampliación lexical y activación del recuerdo de la escritura de ciertas palabras	No significativas
Sistematización de aspectos de fonología	No significativas
Completar enunciados	No significativas

ADAPTACIONES GENERALES DE ACCESO AL CURRÍCULUM

Adaptaciones curriculares	Implicaciones en el PCE y aula
Se trabajó con la niña de manera individual	No significativas
Se trabajaron los contenidos que contempla el programa proporcionado por la institución.	No significativas
Se trabajó 2 veces por semana con la niña en un aula vacía durante una hora aproximadamente.	No significativas
La hermana apoyó en las tareas que se dejaron para realizar en casa	No significativas

ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS

Inter. No.	Objetivo	Contenido	Criterios de evaluación	Adaptación	Adaptación Método. y en los recursos
1	Potenciar la asociación de fonemas y grafemas	Conceptual Procedimental Actitudinal	Reproducir y decir el nombre de las letras mostradas. Identificar sonidos, grafías, coordinación visomanual. Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Se incluyeron los contenidos actitudinales y procedimentales	Apoyo con imágenes visuales y carteles.
2	Potenciar la expresión y comprensión oral	Conceptual Procedimental Actitudinal	Decir los nombres de las letras Identificar los sonidos Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Inclusión de material relacionado con su edad.
3	Potenciar la expresión y comprensión escrita	Conceptual Procedimental Actitudinal	Aprender palabras Copiar palabras Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Apoyo con imágenes visuales
4	Potenciar la traducción grafema fonema	Conceptual Procedimental Actitudinal	Concepto de sílaba Descomponer palabras en sílabas Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Imagen visual acompañada de la escritura correcta de la palabra.

Inter. No.	Objetivo	Contenido	Criterios de evaluación	Adaptación	Adaptación Método. y en los recursos
5	Por medio de la comparación y completamiento de palabras potenciar el recuerdo de la representación convencional de las sílabas pa, pe, pi, po, pu y ma, me, mi, mo, mu, así mismo incluir la representación convencional de las letras t, q, r y b.	Conceptual Procedimental Actitudinal	Escribir y pronunciar la representación convencional de las sílabas y letras mencionadas en el objetivo. Comparar y completar Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Elaborar material para completar palabras conocidas por el niño (contextualizadas).
6	Por medio de imágenes visuales incrementar el vocabulario y facilitar el recuerdo de palabras	Conceptual Procedimental Actitudinal	Decir el nombre de lo que representa la imagen Unir por medio de una línea y realizar el copiado de palabras Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Las palabras propuestas y las imágenes deben ser fácilmente reconocibles

Inter. No.	Objetivo	Contenido	Criterios de evaluación	Adaptación	Adaptación Método y en los recursos
7	Que el alumno a partir de cada letra de una palabra dada busque formar nuevas palabras (incrementar léxico)	Conceptual Procedimental Actitudinal	Decir verbalmente el nombre de las letras que reconoce en la palabra dada Decir y escribir la palabra por el niño mencionada Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Las palabras presentadas deben ser familiares para el niño sino sabe escribir la palabra por el mencionada se le ayudará a hacerlo
8	El alumno descubrirá palabras a partir de nombrar letras ya conocidas que completen la palabra dada (ampliación lexical y activación del recuerdo de la escritura de palabras)	Conceptual Procedimental Actitudinal	Decir los nombres de las letras Mencionar letras por el alumno ya conocidas Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Las palabras por adivinar serán relacionadas con el contexto y con los conocimientos previos (enlazar conceptos nuevos con anteriores)
9	Encontrar en un tiempo límite la cantidad máxima de palabras que reúnan unas determinadas características (sistematización de aspectos de fonología y campo semántico)	Conceptual Procedimental Actitudinal	Nombrar la grafía Encontrar el mayor número de palabras que empiecen con la grafía nombrada y correspondan al mismo campo semántico Fomentar e incrementar el interés por la actividad	Idem	Las palabras a encontrar deberán formar parte de ámbitos o contextos conocidos por el niño.

Inter. No.	Objetivo	Contenido	Criterios de evaluación	Adaptación	Adaptación Método, y en los recursos
10	Por medio de una imagen visual se completaran enunciados	<p>Conceptual</p> <p>Procedimental</p> <p>Actitudinal</p>	<p>Elaboración de textos</p> <p>Por medio de la imagen visual idear el texto del enunciado</p> <p>Fomentar e incrementar el interés por la actividad</p>	Idem	Contextualizar las imágenes mostradas para facilitar el completo miento de enunciados partiendo de los conocimientos previos.

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN.

Tomando como referencia la atención educativa que actualmente se brinda a todos los alumnos con necesidades educativas especiales y el desarrollo del presente trabajo, se puede decir que las acciones deseables para el desarrollo de una intervención educativa son:

- Tomar en cuenta a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo: padres, profesores, alumnos, etc. Evitando de esta manera la tendencia a considerar al alumno como único agente del fracaso escolar.
- Analizar la relación entre alumno-profesor, situación y proceso de enseñanza aprendizaje.
- Trabajar en colaboración con los agentes educativos involucrados en dicho proceso educativo.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumno o alumnos en cuestión.

Durante el desarrollo de esta intervención resultó de gran importancia distinguir aquellos factores que estuvieran contribuyendo a la realización por parte del alumno de un desempeño deficiente en la escuela, pues sólo así se logró generar la respuesta educativa para una desventaja sociocultural.

Cualesquiera que sean las causas y percepciones sociales de la pobreza algo evidente fue el hecho de que, al entrar a la escuela, los programas se encuentran basados en experiencias previas, es decir, dichos programas dan por sentado que todos los alumnos que ingresan a la misma cuentan con una información previa y necesaria para comenzar su escolarización, sin embargo, no consideran la situación de que algunos niños pobres no han tenido la estimulación y oportunidades que brinda una educación preescolar, como sucedió en este caso.

Es preciso señalar que con lo anterior, estos niños si tienen conocimientos previos pero no los considerados como generales en los programas de la SEP.

Lo anterior dio como resultado que la niña no pudiera aprender a relacionarse,

trabajar cooperativamente, así como manifestar dificultad para acceder a los contenidos curriculares que se consideran básicos para su edad.

El hecho de tomar en cuenta lo dicho en párrafos anteriores, no significa que a estos niños se les deba considerar como sujetos que tienen disminuidas sus capacidades, más bien significa hacer frente a este tipo de desigualdades por medio del ajuste continuo de los contenidos a las necesidades requeridas por estos alumnos. De esta manera se estaría contribuyendo con lo establecido por la SEP (Secretaría de Educación Pública) en cuanto a Educación Especial se refiere, pues lo que realmente sucede en ocasiones con estos alumnos es que simplemente no dominan habilidades que son prerequisite para el curriculum que se les presenta.

Por otro lado, las causas de una privación cultural son muchas y la mayoría de ellas están más allá del control tanto de la institución como del propio profesor.

Aunque los principales culpables no son los maestros, como pudiera pensarse, en algunos casos y en particular éste, suelen ser ellos quienes pueden acelerar el proceso de fracaso escolar, al enseñar de acuerdo al libro y no al estudiante, tomar los programas educativos de manera inflexible y autocrática, una inadecuada planeación, resaltar demasiado alguna habilidad, como en este caso lo fue la existencia de tareas de mera reproducción, produciendo en los alumnos la persistencia en utilizar sólo esa estrategia.

Ante este caso, haber realizado esta oportuna intervención, logró compensar una enseñanza inapropiada del pasado. Incluir dentro del programa de intervención la motivación y entusiasmo por el aprendizaje mejoró las actitudes de la niña.

Al mismo tiempo, mostrarle que ella podía aprender verdaderamente y tener éxito en las actividades encomendadas favorecieron el incremento de las probabilidades de acreditar el curso escolar.

Algo que también resultó ser un elemento importante en el desarrollo del plan de intervención fue el uso de materiales didácticos, los cuales se deberían utilizar de forma habitual en clase, ya que existe una gama variada de ellos (impresos, auditivos, audiovisuales, etc.).

Así mismo se debe considerar que el uso de cualquier material en el aula requiere por lo menos:

- Tener claro cuál es el propósito u objetivo que se persigue.
- Qué actividades tienen que realizar los alumnos con el material (antes, durante y después de utilizarlo).

Cabe hacer mención que durante el desarrollo del plan de trabajo propuesto para ayudar a superar los déficits presentados, no se contó con la participación de la madre de la niña ya que esta labora diariamente de 8 a 21 horas, tampoco se pudo contar con el padre ya que este se encuentra separado de la familia, pero ello no fue un impedimento para la realización del programa de intervención, de esta manera el apoyo requerido para la realización de las tareas fue proporcionado por la hermana de la niña.

Por tal motivo me parece conveniente que la escuela pueda contemplar el diseño y desarrollo de un programa en donde se invite a los padres de familia a participar como auxiliares voluntarios en los salones de clase.

El objetivo específico sería ilustrar a los padres cómo pueden apoyar a sus hijos o a otros niños, durante el proceso de enseñanza aprendizaje que realizan los mismos dentro de la escuela.

Para lograr lo anterior la escuela puede considerar como instrumento útil una Escuela para padres en donde se aborden los siguientes temas:

- Características evolutivas de los alumnos.
- Observación de la conducta y logros alcanzados por los alumnos.
- Actividades que los padres puedan desarrollar con relación a las dificultades detectadas.
- Higiene.
- Nutrición.
- Motivación.

Todo lo anterior deberá tomar en cuenta las características de la población a quién será dirigido el programa, así mismo la escuela convendrá con los padres, los días y los horarios destinados para la realización de dicho programa.

Finalmente se sugirió a la profesora como actividades de apoyo 7 sesiones en las cuales se consideró lo siguiente:

- Reforzamiento de la orientación en el espacio.
- Desarrollo visomotriz.
- Desarrollo de la coordinación visomanual.
- Funciones básicas del lenguaje (respiratoria, auditiva, fonadora, articularia y

expresiva).

- Discriminación visual.

Lo anterior se realizará con el fin de asegurar un buen funcionamiento y desarrollo de los aspectos mencionados y al mismo tiempo como apoyo a lo registrado en el FROSTIG que si bien en general se obtuvieron puntajes dentro del promedio esto no significa que se deban de dejar así, al contrario se trata de potenciar al máximo estas habilidades.

El tiempo semanal para llevar a cabo lo anterior será de una hora por semana sin que se afecten las actividades programadas por la profesora, es decir ella dará el espacio requerido para su realización.

En cuanto a las líneas generales de actuación será necesario que las sesiones se apliquen a nivel grupal, que se le proporcione el material a cada uno de los alumnos, también será necesario que antes de la aplicación de las sesiones el docente encargado del grupo se familiarice con la tarea para saber qué se debe hacer y así dar las indicaciones pertinentes.

CONCLUSIONES

Al considerarse que la adaptación del ser humano a su entorno es eminentemente social y además un desarrollo ontogenético pautado más culturalmente que biológicamente; se promovió por medio de este trabajo tal adaptación de la niña a su entorno escolar, para lo cual se contextualizaron en todo momento las actividades propuestas.

Con relación a lo anterior y de acuerdo con García (1999), la conducta humana se organiza en esquemas de acción o de representación adquiridos, elaborados por el sujeto a partir de su experiencia individual que puede coordinarse variablemente en función de una meta intencional para formar estructuras de conocimiento de diferente nivel; siendo así, se partieron de los conocimientos previos de la niña para que a partir de aquí se contribuyera a la formación de estructuras de conocimiento a mayor nivel que le permitieran superar los déficits encontrados.

La realización de lo anterior fue posible gracias al desarrollo de un diagnóstico curricular y a las observaciones que se efectuaron tras la derivación del caso.

Para que la niña pudiera acceder a estructuras de conocimiento de mayor nivel tuvo que realizar los aspectos, que de acuerdo con García (1999) posee la inteligencia descrita por Piaget (1986): la **organización** y la **adaptación**, incluyéndose en esta última la *asimilación* y la *acomodación*.

El autor comenta que, aunque organización y adaptación caracterizan toda forma de inteligencia, no son estáticas; dado que las estructuras de conocimiento sobre las cuales operan evolucionan en función de las sucesivas adaptaciones de nivel superior a lo largo del desarrollo.

De lo anterior, continúa el autor, la creciente organización de la inteligencia posibilita adaptaciones cada vez más complejas. Es decir, la interacción entre la ORGANIZACIÓN y la ADAPTACIÓN genera el dinamismo del desarrollo intelectual que se concreta en el enriquecimiento constante de las estructuras cognitivas.

Así mismo, argumenta el autor que las estructuras ya existentes hacen posible la *asimilación*, mientras que la *acomodación* facilita los cambios de las estructuras existentes y la creación de otras nuevas. De aquí la importancia de no olvidar al abordar cualquier tipo de intervención, partir de los conocimientos previos de los alumnos, pues el desarrollo intelectual es un proceso de cambios que llevan al individuo de estructuras

intelectuales simples a estructuras cada vez más complejas.

Ahora bien, específicamente en esta intervención se trabajaron aspectos relacionados con dificultades en la escritura para lo cual fue necesario además de lo anterior, revisar la manera en la cual se estaban desarrollando los **procesos psicológicos** implicados en la escritura para incidir en aquellos procesos que no estuvieran desarrollándose adecuadamente.

En el desarrollo de las 10 intervenciones se potenciaron las 2 rutas de acceso a la escritura de palabras que son: a) la ruta fonológica o indirecta que utiliza las reglas de correspondencia fonema - grafema para obtener la palabra escrita, una vez extraídas las unidades fonemáticas y, b) la ruta visual directa u ortográfica que utiliza un almacén, el léxico ortográfico o grafémico, donde estarían almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la niña logró acceder de manera eficaz a los contenidos propuestos en el programa de la institución; ya que el uso de la vía fonológica le permitió analizar las palabras orales presentadas en las unidades que las componen, desarrollándose la capacidad de segmentar las palabras en sus fonemas y al mismo tiempo, establecer la conexión con sus grafemas correspondientes.

De igual manera el uso de la vía visual le permitió recuperar de su almacén léxico ortográfico o grafémico, en el cual están almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que ya han sido procesadas con anterioridad; aquellas palabras que a pesar de que fonológicamente se escucharan igual, su escritura se realiza de manera diferente, facilitándole con ello ir eliminando futuros errores ortográficos.

Me parece indiscutible que estas 2 vías tengan que automatizarse desde edades tempranas, pues esto permitirá alcanzar un dominio de la escritura.

El reto que, sin duda alguna, el educador tendrá ante sí, en la enseñanza de la escritura y lectura será, introducir junto con lo mencionado anteriormente los rasgos de un enfoque del lenguaje integrado, algunos de ellos serían:

- Prestar especial atención al proceso más que al producto, pues es aquí donde interviene el profesor.
- Enseñar estrategias de invención y descubrimiento. Aquí el profesor ayuda al estudiante a generar el contenido y a descubrir sus propias metas.

- Se debe evaluar el producto en función de las intenciones del escritor.
- La escritura y la lectura se ven como un proceso global más que lineal.
- Incluir diversos tipos de textos (expositivos, expresivos, etc.).

Concebidas así la escritura y la lectura difieren de un concepto tradicional, dado que leer para este enfoque del lenguaje integrado, no implica simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral (lo que sería una simple técnica de decodificación) y escribir, no significa trazar letras (es decir, reducir la escritura a un ejercicio mecánico).

En suma, enseñar a escribir y leer, adoptando la filosofía del lenguaje integrado, exige que los niños se acerquen al medio impreso como algo significativo, algo que les resulte útil para su vida cotidiana, pues en el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita.

Con lo anterior se puede mencionar el hecho de que resultó oportuno, ante este caso de dificultades en el aprendizaje, incidir en esta área, para que la niña fuera capaz de utilizar adecuadamente la escritura y lectura y así, estar en el camino adecuado para hacerle frente a las exigencias de la sociedad presente y de aquella en la cual se desenvolverá.

Otro de los aspectos que se pudieron resolver por medio de las sesiones fue superar la pobreza de vocabulario con la que contaba la niña, ya que al aumentar el léxico por medio de las sílabas pa, pe, pi, po pu y ma, me, mi, mo, mu, incluidas en palabras familiares, se despertó en ella el interés por descubrir y escribir más palabras relacionadas a estas sílabas; por lo que de esta manera pudo acceder a la elaboración de oraciones.

Ahora bien, de acuerdo con Defior (1996), quien utiliza como referencia el modelo de composición de Flower y Hayes, se identifican 3 determinantes generales en el proceso de composición escrita que permiten explicar los procesos que lleva a cabo el escritor (en este caso la niña motivo de esta intervención psicopedagógica), las operaciones, las estrategias y conocimientos que debe poseer y cómo interactúan entre sí todos estos aspectos con el fin de elaborar un escrito, dichos determinantes son:

- a) Memoria a largo plazo (MLP): la niña al intentar escribir tenía almacenados en su memoria una serie de conocimientos relevantes para sus propósitos, entre éstos estarían:
 - i. El conocimiento del tema o de la información específica que quiere transmitir.

- ii. El conocimiento del lenguaje escrito y sus convenciones, las reglas gramaticales, la sintaxis los esquemas formales sobre la estructura que pueden adoptar los textos, etc.
- b) El contexto de producción del texto, modulado por los objetivos de la escritura e incluye los aspectos motivacionales (para qué se escribe, la intencionalidad que persigue con el texto), y cómo interpreta la tarea el escritor.
- c) Los procesos cognitivos implicados en la producción del texto, que serían los procesos y operaciones concretos que lleva a cabo el escritor, en los que influyen todos los factores citados anteriormente. Aquí se identifican 3 procesos básicos:
 - i. **Planificación.** Consiste en la búsqueda de ideas e información y en la elaboración de un plan de escritura. Así mismo se encuentra integrado por otros tres subprocesos:
 - o Establecimiento de metas y objetivos generales.
 - o Generación de ideas o del contenido: búsqueda sistemática de la MLP y/o también búsqueda de información en fuentes externas por diversos medios.
 - o Organización. Estructuración de la información.
 - ii. **Traducción.** Convertir las ideas en palabras escritas.
 - iii. **Revisión.** Evaluación y revisión del texto.

Finalmente, me parece importante resaltar que el hecho de distinguir los casos de privación cultural favorece la formación educativa para la igualdad, es decir, la integración de estos sujetos al aula de clase regular, ya que generalmente dichos sujetos con desventajas socioculturales se encuentran en desigualdad de oportunidades, estimulación escasa y bajas aspiraciones de vida.

La desventaja sociocultural no implica incapacidad para aprender los contenidos curriculares propuestos, pues si bien es cierto que los factores incidentes de situaciones deprivativas acompañarán a estos sujetos a lo largo de su desarrollo, pudiendo entorpecer el mismo por la falta de estimulación, también es cierto que estos pueden ser

disminuidos al fomentar dentro del aula la participación activa, la tolerancia, el respeto mutuo, la adecuación constante del curriculum a las necesidades educativas individuales utilizando materiales accesibles, etc.

De todo lo realizado en esta intervención se consideró la acreditación del grado escolar, que la niña cursó mientras se desarrolló la intervención.

REFERENCIAS

- Bautista, J.R. (1993). Necesidades educativas especiales. Málaga: Editorial Aljibe.
- Colmenero, R. M. J. y Toledo, M. P. (1997). El puzzle de las adaptaciones curriculares. En: La innovación de la educación especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universidad de Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Defior, C.S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Madrid: Editorial Aljibe.
- Domingo, S.J. (1998). Programas de atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de situaciones de desigualdad y privación socioeconómica y cultural. En: Sola M. y López U.: Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, G. (1990). Teoría y análisis práctico de la integración educativa. Madrid: Escuela Española.
- Fernández, G. (1997). Teoría y práctica de la integración educativa. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Funes, M. (1995). Prevención y A. C. I. 's en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico- cognitivo. En: comunicación, lenguaje y educación. Ediciones ceac.
- García Pastor, C. (1995). Una escuela común para niños diferentes. Barcelona: EUB.
- García Pastor, C. (1997). Y después ¿qué? Programa de transición a la vida activa para alumnos con necesidades educativas especiales. En: La innovación de la educación especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universidad de Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- García G.E. (1999). Piaget. La formación de la inteligencia. México: Editorial trillas.
- González M.D. (1995). Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Málaga: Aljibe.
- Heward L.W. y Orfansky M.D. (1992). Programas de educación especial. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- López, U. N. (1997). Orientación educativa y diversidad. En: Educación Especial I: una perspectiva curricular organizativa y profesional. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mata, F. (1997). Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mata, F.S. (1999). Dificultades de aprendizaje: un enfoque didáctico. En: La innovación de

la educación especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universidad de Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.

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

Piaget (1986). Psicología del niño. Madrid: Morata.

Sánchez E. P., Cantón M.B. y Sevilla S. D. (1999). Compendio de educación especial. México. D.F. : Manual Moderno

Sánchez P. A. y Torres G. J. A (1997). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: una aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. Madrid: Ediciones pirámide

Sanchez P. A. y Villegas L. F. (1997). Dificultades por deprivación sociocultural. En: Educación especial II: ámbitos específicos de intervención. Madrid: Ediciones Pirámide.

Secretaría de Educación Pública (1993). Compendio Estadístico.

Secretaría de Educación Pública (2000). Antología de Educación Especial. (Capítulo II: Integración Educativa y Necesidades Educativas Especiales).

Secretaría de Educación Pública (2000). Programas de estudio de Español. Educación Primaria.

ANEXOS

ANEXO 1

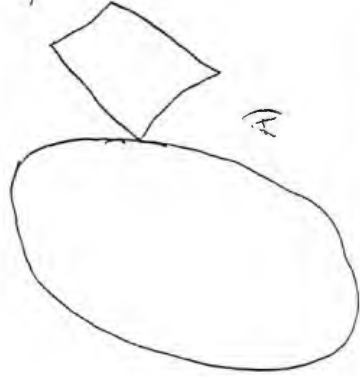
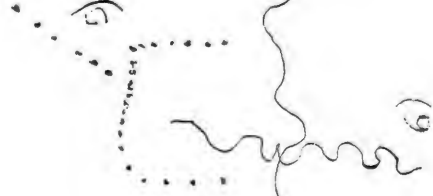
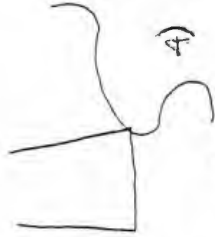
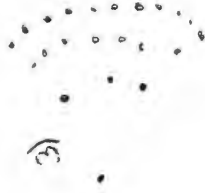
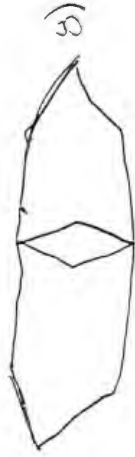


Fecha hoy: 18/enero/01

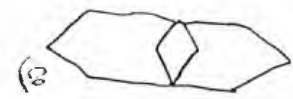
Nombre:

Edad: 7 años 11 meses
Grado: 1º año.

ANEXO 2



1)



v

ANEXO 3

ANÁLISIS ENTRE OBJETIVOS GENERALES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Nombre del alumno (a): _____ Grado escolar: 1º grado
 Nombre del profesor (a): _____

ÁREA: ESPAÑOL	
OBJETIVO GENERAL	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva. 2. Representación convencional de las vocales en mayúsculas y minúsculas. 3. Representación convencional de las letras p, l, s, m, d y t en letra script y cursiva. 4. Representación convencional de las letras r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f y j en letra script y cursiva. 5. Representación convencional de las letras ch, h, ll, y, g, z, x, w y k en letra script y cursiva. 6. Direccionalidad de la escritura. 7. Separación entre palabras. 8. Espacio entre letras en la letra script. 9. Identificación y uso de la mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos. 10. Escribir y leer su nombre propio. 11. Identificar el punto final y el punto y aparte. 12. Atención y seguimiento en la lectura de textos.
2. Desarrollar su capacidad para expresarse oralmente, con claridad, coherencia y sencillez.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversación sobre temas libres. 2. Narración individual de vivencias. 3. Descripción de imágenes en libros. 4. Adivinar de qué o de quién se trata. 5. Simulación de entrevistas. 6. Expresión de opiniones.
3. Aprender a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persigue diversos propósitos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Audición de poemas y textos infantiles. 2. Participación en juegos que requieran de una exploración y uso de portadores de texto: carteles, etiquetas, empaques, anuncios, etc. 3. Enseñanza de la estructura y uso de las cartas 4. Anticipación del contenido de un texto a partir del título y las ilustraciones. 5. Creación de rimas con base a otras ya conocidas.

ÁREA: ESPAÑOL

OBJETIVO GENERAL	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
4. Aprender a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Audición de textos de diverso tipo, cuentos, leyendas, temas científicos, etc. 2. Predecir el contenido de diversos materiales impresos, tales como: diccionarios, directorios, calendarios, mapas, etc. 3. Organización de libros y otros materiales de apoyo que existen dentro del salón de clases (cuentos, diccionarios, revistas, periódicos, etc.).
5. Adquirir el hábito de la lectura para formarse como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y gusto estético.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar el contenido de diversos materiales impresos (diccionarios, libros de texto, revistas, directorios, etc.). 2. Audición de textos de diverso tipo. 3. Enseñanza y estructura de textos de diverso tipo (cuentos, artículos científicos, etc.).
6. Desarrollar la habilidad para la revisión y corrección de sus propios textos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Producción de textos orales (cuentos, relatos, vivencias, etc.) en los que se presenten de forma organizada los hechos. 2. Elaboración en grupo de diferentes textos escritos (rimas, cuentos, etc.). 3. Anticipación del contenido de un texto a partir del título.
7. Conocimiento de las reglas y normas del uso de la lengua, que comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en situaciones de comunicación, escuchando, respetando opiniones y llegando a acuerdos dentro de clase. 2. Realización de debates. 3. Realización de trabajos cooperativos. 4. Expresión e interpretación de mensajes mediante mímica. 5. Participación en juegos que requieran dar y comprender órdenes.
8. Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar el contenido de diversos materiales impresos (diccionarios, libros de texto, revistas, directorios, etc.). 2. Predecir el contenido de diversos materiales impresos (diccionarios, directorios, calendarios, mapas, etc.). 3. Presentar índices gráficos que ayuden a la lectura de contenidos, p.ej. envolturas, etiquetas, material publicitario de diversos productos como: cajetillas de cigarros, cajas de té, etc.

ANEXO 4

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR

Fecha de hoy: 29 Nov. 2000

Nombre del alumno:

Grado escolar: 1er grado

Area (s) de conocimiento a evaluar: Español

Si existen otros profesionales colaborando (p.ej. Psicólogo, Terapeuta, Logopeda, etc.) con el alumno favor de mencionarlos:
Ninguno

Nombre de la escuela: Anton Semenovich Makarenko

I. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA HABLADA
(expresión oral)

CRITERIOS A EVALUAR	EL ALUMNO LLEVA A CABO LO PREVISTO		¿EN QUÉ CONTEXTO SE LE PIDE QUE CUMPLA EL CRITERIO DE EVALUACIÓN?	OBSERVACIONES QUE APORTEN UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN.
	Con ayuda	Sin ayuda		
La conversación sobre temas libres, lecturas y preferencias respecto a programas de radio y televisión	✓		con el aula	La maestra le pregunta por sus gustos y él responde con entusiasmo.
La narración individual de vivencias y sucesos cercanos	✓		con el aula	Se anima a contar sus experiencias personales.
La narración colectiva de vivencias y sucesos cercanos	✓		con el aula	Participa activamente en las narraciones grupales.
La descripción de imágenes en libros para anticipar el contenido de textos		✓	con el aula	Cuando se muestran imágenes de libros, él anticipa el contenido de los textos.
Los juegos con descripciones para adivinar de qué o de quién se trata		✓	con el aula	Participa en juegos de adivinanzas basados en descripciones.

I. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA HABLADA
(expresión oral)

CRITERIOS A EVALUAR	EL ALUMNO LLEVA A CABO LO PREVISTO		¿EN QUÉ CONTEXTO SE LE PIDE QUE CUMPLA EL CRITERIO DE EVALUACIÓN?	OBSERVACIONES QUE APORTEN UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN.
	Con ayuda	Sin ayuda		
La expresión de opiniones en reuniones de grupo	✓		En el aula	Solo que se lo pida a muestra lo habla
La expresión e interpretación de mensajes mediante mímica	✓		aula	No le ayudo, muestra en esta figura de personas muestra donde
La comprensión de instrucciones (órdenes)		✓	aula	Atiende a lo que se le indica

II. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ESCRITA
(escritura)

CRITERIOS A EVALUAR	EL ALUMNO LLEVA A CABO LO PREVISTO		¿EN QUÉ CONTEXTO SE LE PIDE QUE CUMPLA EL CRITERIO DE EVALUACIÓN?	OBSERVACIONES QUE APORTEN UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN.
	Con ayuda	Sin ayuda		
Conversación sobre experiencias con la escritura	✓		aula	La maestra le pregunta para que participe
Escritura y lectura del nombre propio		✓	aula	Lo realiza sin dificultad
Análisis de la escritura de nombres propios	✓		aula	Solo escribe lo solicitado no realiza análisis (dictado)
Escritura de palabras con el alfabeto móvil	✓		aula	La maestra le indica la manera correcta de escribir las palabras
Identificación y escritura de palabras largas y cortas		✓	aula	No presenta dificultad para identificar
Escritura de palabras que comienzan igual	✓		aula	Lo realiza a partir de copiar un modelo.
Escritura de palabras de un mismo campo semántico	✓		aula	Lo realiza con ayuda de la profesora
Reconocimiento de la separación de palabras		✓	aula	Si lleva a cabo la separación de palabras
Análisis sonoro y gráfico de palabras que terminan igual y comienzan	✓		aula	Le cuesta trabajo asociar grafía-sonido también con palabras que comienzan igual
Transformación y escritura de rimas y coplas a partir de un modelo		✓	aula	Rece realizar la copia sobre algún modelo propuesto
Direccionalidad de la escritura		✓	aula	Lo realiza sin dificultad

III. CONOCIMIENTO DE LA RECREACIÓN LITERARIA
(Lectura)

CRITERIOS A EVALUAR	EL ALUMNO LLEVA A CABO LO PREVISTO		¿EN QUÉ CONTEXTO SE LE PIDE QUE CUMPLA EL CRITERIO DE EVALUACIÓN?	OBSERVACIONES QUE APORTEN UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN.
	Con ayuda	Sin ayuda		
Conversación sobre experiencias con la lectura	✓		aula	la maestra le pide que pregunte
Audición de poemas y cuentos infantiles leídos por el maestro		✓	aula	lesto a leer
Lectura compartida entre niños y maestro de frases reiteradas en los cuentos	✓		aula	repite con sus compañeros las frases reiteradas
Exploración de diferentes materiales escritos		✓	aula	manifiesta interés por leer y relee
Participación en juegos que requieran de una exploración y uso de portadores de texto: carteles, etiquetas, empaques anuncios, etc.		✓	aula	Manifiesta interés por leer y relee
Anticipación del contenido de un texto a partir del título y de las ilustraciones		✓	aula	lo anticipa con el título
Narración de un cuento a partir de una secuencia de ilustraciones	✓		aula	le pide al maestro si su maestro le ha leído
Participación en la organización y exploración de los materiales de la biblioteca del aula		✓	aula	si participa con él realizando lo que le indica la maestra
Lectura de oraciones, rimas y coplas conocidas	✓		aula	Repite después de que lo lee la maestra

III. CONOCIMIENTO DE LA RECREACIÓN LITERARIA
(Lectura)

CRITERIOS A EVALUAR	EL ALUMNO LLEVA A CABO LO PREVISTO		¿EN QUÉ CONTEXTO SE LE PIDE QUE CUMPLA EL CRITERIO DE EVALUACIÓN?	OBSERVACIONES QUE APORTEN UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN.
	Con ayuda	Sin ayuda		
Relación entre imagen y texto escrito.		✓	aula	
Análisis de palabras	✓		aula	Solo lo realiza por ir dirección de la profesora
Identificación de la secuencia de un cuento a partir de imágenes presentadas en desorden	✓		aula	Lo muestra le ayuda indicando le cual sería la secuencia correcta contándole una historia al breco.
Elaboración de dibujos alusivos a un texto leído o escuchado		✓	aula	Le gusta dibujar

IV. REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

CRITERIOS A EVALUAR	EL ALUMNO LLEVA A CABO LO PREVISTO		¿EN QUÉ CONTEXTO SE LE PIDE QUE CUMPLA EL CRITERIO DE EVALUACIÓN?	OBSERVACIONES QUE APORTEN UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN.
	Con ayuda	Sin ayuda		
Identificación del uso de mayúsculas en nombres propios		✓	aula	lo realiza sin dificultad
Relación entre imagen y texto escrito		✓	aula	se puede relacionar sin dificultad
Completar oraciones	✓		aula	No puede realizarlo desconoce lo que tiene que escribir
Identificación y uso de algunos sinónimos	✓		aula	No cuenta con un buen léxico
Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas		✓	aula	lo realiza con dificultad
Escritura de oraciones	✓		aula	No puede realizarlo

ANEXO 5

REVISIÓN DEL CUADERNO DE ESPAÑOL

A) Tipo de material empleado por la niña:

Seleccionar por medio de una cruz

Cuaderno

Libreta

Hojas sueltas

Otros

Especificar: _____

B) Orden y Organización.

Indicar por medio de una cruz lo que a continuación se solicita.

Referencias	Frecuencias		
	constante	moderado	nulo
Títulos		X	
Margen			X
Nombre			X
Fecha		X	
Orden cronológico		X	
Trabajos inacabados		X	
Limpieza		X	

esto es lo que se le da

Mencione con número la cantidad de trabajos inacabados: 6

Del total de los trabajos realizados ¿Qué porcentaje le corresponde a los inacabados? 12.5%

*total
12.5%*

¿Cuál es la justificación que se da de esos trabajos inacabados?

Algunos trabajos no se terminaron porque fue calificado y otros por
dejarlos incompletos.

C) Escritura y grafismo:

Describir las características de las grafías (escritura) del niño (a) en el cuaderno, por ejemplo: medida, trazo.

El trazo en su escritura es regular, se observa que la medida es respetada, en decir 2 cuadros para mayúsculas y 1 para minúsculas.

D) Anotaciones del maestro (a):

Marcar con una cruz lo que a continuación se solicita.

Referencias	Frecuencias		
	constante	moderado	nulo
Correcciones			✓
Indicaciones			✓
Notas a los padres			✓

Nota: Aunque existen trabajos en el cuaderno no existe ningún recibo para los padres o los padres tienen la medida.

ANEXO 6

A. AUTOESTIMA.

Escribir el mayor número posible de palabras o frases de lo que a continuación se solicita.

A) Describir a la persona (Aspecto facial, cualidad de la piel, pelo, manera de vestirse, etc.)

Su piel se observa con manchas blancas en brazos y cara, su pelo tiene azuleo, su manera de vestir es descuidada, su blusa no está planchada, sus zapatos muy sucios, al igual que sus calcetas, falda y blusa.

B) Describir la relación con que mantiene con su madre.

La niña manifiesta que llega a la escuela en compañía de su hermana. En el día, en las tardes le ayuda su hermana. Menciona que su mamá trabaja todo el día.

C) Describir su relación con su padre.

Su padre trabaja no vive con ella

D) Si tiene hermanos describir la relación que mantiene con cada uno de ellos.

Tiene una hermana de 12 años que cursa el 6to grado, convive mucho con ella ya que le ayuda con sus tareas y se acompañan para llegar a la escuela

E) ¿Qué quieres ser de grande?

Policia

F) ¿Qué es lo que más te gusta de tí?

Todo

G) ¿Qué es lo que no te gusta de tí?

H) ¿Te gusta salir a hacer deportes (educación física)? Si ¿por qué? No ¿por qué?

Si, me gusta saltar con la cuerda y correr.

I) ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

Dibujar y jugar

J) ¿Qué es lo que más te hace enojar?

que le quiten sus cosas

A. LA COMPETENCIA SOCIAL.

Realizar la descripción de los siguientes aspectos, mediante la observación del alumno en el aula.

A) ¿Cuál es el grado de asertividad que manifiesta en las actividades propuestas por el profesor?

Es aceptable ya que en algunas actividades comete errores aún estando muy cerca de la maestra

B) Si existe agresividad, describir bajo que circunstancias se da dicha agresividad

Si es agresiva cuando le quitan parte del material que se les ha repartido o cuando tiene que compartir con los demás pelea por tener más cerca de ella el material

C) Si existe retraimiento, describir en que condiciones se da el mismo

cuando la maestra la castigan se hace la sorda y no participa

B. CONVIVENCIA Y SOLIDARIDAD.

Por medio una entrevista solicitar al alumno que responda lo siguiente:

A) ¿Te gusta realizar trabajos en los que tienes que compartir el material con tus compañeros? Sí ¿por qué? No ¿por qué?

No, porque no me dejan agarrar lo que yo quiero

B) ¿Si alguno de tus compañeritos no trae tijeras le prestas las tuyas? ¿por qué?

No, porque si los pierde los regañan

C) ¿Cuando olvidas tu resistol le puedes pedir prestado a cualquiera de tus compañeritos? ¿por qué?

No, la maestra en general proporciona tijeras, resistol, lápices, etc., a los alumnos que no llevan

ANEXO 7

EVALUACION DIAGNOSTICA

Por medio de una entrevista se realizó lo siguiente:

1. ¿Me puedes escribir tu nombre en esta hoja? (ver anexo)
2. Ahora ¿me puedes escribir la palabra mamá? La niña respondió "no sé "
3. ¿y papá? La niña respondió no se.
4. ¿Sabes escribir las vocales en minúsculas? (ver anexo)
5. y ¿en mayúsculas? (ver anexo)
6. ¿Sabes escribir la palabra oso? (ver anexo)
7. ¿Sabes escribir los números del 1 al 10? Sí, a lo cual comento que sabía hasta el 100 y ella quiso realizar la escritura hasta el número 100 (ver anexo).
8. De estos dibujos indica con el color azul cuál es un niño y con el rojo cuál es una niña. (ver anexo)
9. Une con una línea las palabras que comiencen con la misma letra. (ver anexo)
10. De los siguientes recortes pega aquí cuáles empiezan con la letra "m" (ver anexo).
11. De los siguientes recortes pega aquí los que empiezan con la letra "p" (ver anexo).
12. De los siguientes recortes pega aquí los que empiezan con la letra "s" (ver anexo).
13. De los siguientes recortes pega aquí los que empiezan con la letra "l" (ver anexo)

EVALUACION DIAGNOSTICA

Josefina S

A

CON

a
e
i
o
u
A
E
I
O
U
OSO

1234567	89	01
1519	231	
2	35	40
40410	50	60
50	6105	65
70	80	90
79		
90	54	10



león

oso

tigre

cangrejo

víbora

gorila

araña

rata

conejo

gato

tortuga

alacrán

orca

rana

lombriz

venado

Matador

Martes

Megjornes

Pelearán

Premio Parte

secreto segunda **SECCIÓN**

logros Limpiar

Lleva

ANEXO 8

OBSERVACIÓN EN EL AULA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Fecha de hoy: 22 Noviembre 2011

11VA OBSERVACION

Nombre del alumno:

Nombre del Profesor (a):

Actividad a observar	Sí	No
I. PLANIFICACION Y DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA		
Existe planificación de la unidad didáctica		✓
Los contenidos y objetivos a trabajar se presentan de manera clara y comprensiva al alumnado		✓
II. ACTIVIDADES DEL INICIO DE LA SESIÓN DE CLASE		
Existen actividades de contextualización en las que se informe al alumno las finalidades que de se pretenden alcanzar		✓
Existen actividades que ayuden al alumno a relacionar la unidad didáctica con otros contenidos de otras áreas o con sesiones anteriores		✓
Se realizan actividades para evaluar los conocimientos del alumnado		✓
Se realizan actividades de acuerdo a los intereses y motivaciones del alumnado	✓	
Existen actividades de comprobación de la comprensión que los alumnos hacen de los objetivos de trabajo que plantea el profesor		✓
III. EXPLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS		
La explicación que da el profesor (a) de los contenidos es presentada con un lenguaje comprensible para el alumnado		✓
El profesor (a) utiliza recursos tales como mapas conceptuales, esquemas o cuadros sinópticos.		✓
El profesor (a) destaca las ideas fundamentales		✓
El profesor (a) presenta explicaciones diversas para una mejor comprensión		✓
El tiempo destinado para las actividades permite atender las demandas del alumnado		✓
Existe interacción entre el profesor (a) y el alumnado		✓
IV. COMPROBACIÓN DE LA COMPRESIÓN DE LOS CONTENIDOS		
Las tareas y preguntas que realiza el profesor (a) permite obtener información sobre qué y cómo esta aprendiendo el alumnado		✓
El profesor (a) emplea diversas medidas cuando el alumnado no aprende lo propuesto		✓
El profesor (a) anticipa y previene las posibles dificultades de los alumnos comprobando regularmente su grado de aprendizaje		✓
El profesor (a) promueve la interacción y dialogo con todos los alumnos		✓
El profesor (a) realiza preguntas en las cuales los alumnos razonan		✓
El profesor (a) realiza preguntas en las cuales los alumnos realizan hipótesis		✓
El profesor (a) realiza preguntas en las cuales los alumnos contrastan sus opiniones		✓
El profesor (a) realiza preguntas en las cuales los alumnos comprueban sus hipótesis		✓
El profesor realiza preguntas en las cuales los alumnos llegan a conclusiones		✓
El profesor (a) realiza agrupamientos de trabajo cooperativo	✓	
Las actividades que emplea el profesor (a) responden a las diferentes necesidades y competencias del alumnado		✓
El profesor (a) ofrece distintas ayudas con objeto de facilitar el progreso de todos los alumnos		✓
V. ACTIVIDADES EN LAS QUE EL ALUMNADO TRABAJA AUTONOMAMENTE		
Las actividades propuestas permiten al alumnado ejercitarse autonomamente en el dominio y control de los contenidos		✓
Existen momentos de trabajo autónomo		✓
Existen actividades donde el alumnado aplique, relacione y/o generalice los contenidos aprendidos a otras situaciones		✓

Actividad a observar	Sí	No
El profesor (a) asegura la participación activa del alumnado mediante el uso de determinadas estrategias de aprendizaje tales como el trabajo cooperativo o la solución de problemas	✓	
VI. ACTUACIONES Y ACTIVIDADES QUE MEJORAN EL AUTOCONCEPTO Y LA CONFIANZA EN SÍ MISMO		
Las actividades propuestas al alumnado permiten que cualquier alumno (a) pueda llevar a cabo como mínimo algunas de ellas.	✓	
Las apotaciones de los alumnos son valoradas tanto por el profesor (a) como por los compañeros		✓
Las actividades propuestas a los alumnos por el profesor (a) con mayores dificultades responden a sus necesidades		✓
Existen tareas marginales, repetitivas o de mera reproducción para los niños con mayores dificultades		✓
Existen tareas marginales, repetitivas o de mera reproducción para todo el alumnado	✓	
Existe feed-back por parte del profesor (a) al alumnado		✓
El feed-back que el profesor (a) proporciona al alumno pone énfasis en los logros de éste		✓
El feed-back que el profesor (a) proporciona al alumno pone énfasis en sus limitaciones		✓
VII. ACTIVIDADES DE EVALUACION		
El profesor (a) analiza el tipo de representaciones y de conocimientos procedimentales que el alumnado debe poner en juego para realizar las tareas que sirven de base para la evaluación		✓
El profesor (a) analiza el tipo de capacidades que el sujeto debe poner en juego para resolver las tareas que se le presentan en la evaluación (p.ej. no es lo mismo recordar que comprender)		✓
El profesor (a) analiza la relación que existe entre las tareas que se proponen en la evaluación con las capacidades de la etapa		✓
La evaluación que realiza el profesor (a) permite obtener información sobre el origen de los fracasos del sujeto de modo fácil y preciso		✓
La evaluación realizada por el profesor (a) asegura que los alumnos con distintos niveles de capacidad van a poder experimentar un cierto nivel de éxito		✓
Los criterios de evaluación son claros para el alumnado		✓
Los resultados de la evaluación van acompañados de mensajes relevantes que faciliten el aprendizaje y la motivación del alumnado		✓
Existe la comparación entre alumnos al comunicar los resultados		✓
Existen actividades en las que progresivamente se trabaja la autoevaluación		✓

ANEXO 9

OBSERVACIÓN EN EL AULA DE LA RELACIÓN DEL ALUMNO CON LOS CONTENIDOS Y CON EL PROFESOR

Fecha de hoy: 5 de octubre 2000

Nombre del alumno:

Nombre del profesor:

Actividad a observar	Sí	No
I. DIFICULTAD DE APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS PROPUESTOS		
El profesor (a) prioriza contenidos conceptuales	✓	
El profesor (a) prioriza contenidos procedimentales		✓
El profesor (a) prioriza contenidos actitudinales		✓
El profesor (a) mantiene un equilibrio entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales		✓
Los materiales curriculares empleados por el profesor (a) y por el alumnado responde a las intenciones programadas	✓	
El tipo de lenguaje utilizado por el profesor (a) facilita la comprensión del alumno	✓	
II. CONEXIÓN ENTRE CONTENIDOS, INTERESES Y ENTORNO DEL ALUMNO		
Los contenidos dan respuesta los intereses del alumno		✓
Los contenidos propuestos son correspondientes con el entorno del alumno	✓	
Los contenidos propuestos son funcionales para el alumno	✓	
III. RELACIÓN DEL ALUMNADO CON EL PROFESOR (A)		
La relación del profesor (a) con el alumno es cordial		✓
La relación del profesor (a) con el alumno es amable		✓
La relación del profesor (a) con el alumno es autoritaria	✓	
IV. NIVEL DE PARTICIPACION DEL ALUMNO		
La participación del alumno es constante		✓
La participación del alumno es moderada	✓	
La participación del alumno es nula		✓
V. GRADO DE ADQUISICIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
El profesor (a) verifica la comprensión de los aprendizajes del alumno constantemente		✓
El profesor (a) pregunta al alumno constantemente si entendió lo visto en clase		✓
El profesor (a) evalúa los conocimientos del alumno		✓
VI. COMPETENCIAS DEL ALUMNO		
El profesor (a) verifica que el alumno pueda reproducir la información proporcionada	✓	
El profesor (a) verifica que el alumno aplique los conocimientos adquiridos		✓
El profesor (a) verifica que el alumno relacione los conocimientos adquiridos	✓	
El profesor (a) verifica que el alumno pueda generalizar lo ya aprendido		✓

OBSERVACIÓN EN EL AULA DE LA RELACIÓN DEL ALUMNO CON LOS CONTENIDOS Y CON EL PROFESOR

Fecha de hoy: 90 Julio 2000

Nombre del alumno:

Nombre del profesor:

Actividad a observar	Sí	No
I. DIFICULTAD DE APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS PROPUESTOS		
El profesor (a) prioriza contenidos conceptuales	✓	
El profesor (a) prioriza contenidos procedimentales		✓
El profesor (a) prioriza contenidos actitudinales		✓
El profesor (a) mantiene un equilibrio entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales		✓
Los materiales curriculares empleados por el profesor (a) y por el alumnado responde a las intenciones programadas	✓	
El tipo de lenguaje utilizado por el profesor (a) facilita la comprensión del alumno		
II. CONEXIÓN ENTRE CONTENIDOS, INTERESES Y ENTORNO DEL ALUMNO		
Los contenidos dan respuesta los intereses del alumno		✓
Los contenidos propuestos son correspondientes con el entorno del alumno	✓	
Los contenidos propuestos son funcionales para el alumno	✓	
III. RELACIÓN DEL ALUMNADO CON EL PROFESOR (A)		
La relación del profesor (a) con el alumno es cordial		✓
La relación del profesor (a) con el alumno es amable		✓
La relación del profesor (a) con el alumno es autoritaria	✓	
IV. NIVEL DE PARTICIPACION DEL ALUMNO		
La participación del alumno es constante		
La participación del alumno es moderada	✓	
La participación del alumno es nula		✓
V. GRADO DE ADQUISICIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
El profesor (a) verifica la comprensión de los aprendizajes del alumno constantemente		✓
El profesor (a) pregunta al alumno constantemente si entendió lo visto en clase		✓
El profesor (a) evalúa los conocimientos del alumno		✓
VI. COMPETENCIAS DEL ALUMNO		
El profesor (a) verifica que el alumno pueda reproducir la información proporcionada		✓
El profesor (a) verifica que el alumno aplique los conocimientos adquiridos		✓
El profesor (a) verifica que el alumno relacione los conocimientos adquiridos		✓
El profesor (a) verifica que el alumno pueda generalizar lo ya aprendido		✓

OBSERVACIÓN EN EL AULA DE LA RELACIÓN DEL ALUMNO CON LOS CONTENIDOS Y CON EL PROFESOR

Fecha de hoy: 10 Octubre 2008

Nombre del alumno:

Nombre del profesor

Actividad a observar	Sí	No
I. DIFICULTAD DE APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS PROPUESTOS		
El profesor (a) prioriza contenidos conceptuales		✓
El profesor (a) prioriza contenidos procedimentales	✓	
El profesor (a) prioriza contenidos actitudinales		✓
El profesor (a) mantiene un equilibrio entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales		✓
Los materiales curriculares empleados por el profesor (a) y por el alumnado responde a las intenciones programadas	✓	
El tipo de lenguaje utilizado por el profesor (a) facilita la comprensión del alumno	✓	
II. CONEXIÓN ENTRE CONTENIDOS, INTERESES Y ENTORNO DEL ALUMNO		
Los contenidos dan respuesta los intereses del alumno		✓
Los contenidos propuestos son correspondientes con el entorno del alumno	✓	
Los contenidos propuestos son funcionales para el alumno	✓	
III. RELACIÓN DEL ALUMNADO CON EL PROFESOR (A)		
La relación del profesor (a) con el alumno es cordial		✓
La relación del profesor (a) con el alumno es amable		✓
La relación del profesor (a) con el alumno es autoritaria	✓	
IV. NIVEL DE PARTICIPACION DEL ALUMNO		
La participación del alumno es constante		✓
La participación del alumno es moderada	✓	
La participación del alumno es nula		✓
V. GRADO DE ADQUISICIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
El profesor (a) verifica la comprensión de los aprendizajes del alumno constantemente	✓	
El profesor (a) pregunta al alumno constantemente si entendió lo visto en clase		✓
El profesor (a) evalúa los conocimientos del alumno		✓
VI. COMPETENCIAS DEL ALUMNO		
El profesor (a) verifica que el alumno pueda reproducir la información proporcionada	✓	
El profesor (a) verifica que el alumno aplique los conocimientos adquiridos	✓	
El profesor (a) verifica que el alumno relacione los conocimientos adquiridos		✓
El profesor (a) verifica que el alumno pueda generalizar lo ya aprendido		✓

ANEXO 10

OBSERVACIÓN EN EL AULA DE LA RELACIÓN DEL ALUMNO CON LOS COMPAÑEROS

Fecha de hoy: 9 Noviembre 2000
 Nombre del alumno:

Actividad a observar	Sí	No
El alumno (a) participa con agrado en trabajos cooperativos	NO	
El alumno (a) participa con agrado en trabajos individuales	✓	
El alumno (a) participa con agrado trabajando con otro compañero	NO	
La participación del alumno (a) en clase es participativa	✓	
La participación del alumno (a) en clase es de colaboración	✓	
La participación del alumno (a) en clase es de imposición		✓
El alumno (a) manifiesta aceptación hacia los demás compañeros del grupo	✓	
El alumno (a) manifiesta indiferencia hacia los demás compañeros del grupo		✓
El alumno (a) se muestra sociable con sus demás compañeros		✓
El alumno (a) se muestra solidario con sus demás compañeros		✓
El alumno (a) es compartido con sus demás compañeros		✓
El alumno es agresivo con sus demás compañeros		✓
Le gusta jugar con sus compañeros	NO	

OBSERVACIÓN EN EL AULA DE LA RELACIÓN DEL ALUMNO CON LOS COMPAÑEROS

Fecha de hoy: 10 Noviembre 2007

Nombre del alumno:

Actividad a observar	Sí	No
El alumno (a) participa con agrado en trabajos cooperativos		
El alumno (a) participa con agrado en trabajos individuales	✓	
El alumno (a) participa con agrado trabajando con otro compañero		
La participación del alumno (a) en clase es participativa		✓
La participación del alumno (a) en clase es de colaboración		✓
La participación del alumno (a) en clase es de imposición		✓
El alumno (a) manifiesta aceptación hacia los demás compañeros del grupo	✓	
El alumno (a) manifiesta indiferencia hacia los demás compañeros del grupo		✓
El alumno (a) se muestra sociable con sus demás compañeros		✓
El alumno (a) se muestra solidario con sus demás compañeros		✓
El alumno (a) es compartido con sus demás compañeros		✓
El alumno es agresivo con sus demás compañeros		✓
Le gusta jugar con sus compañeros		

OBSERVACION EN EL AULA DE LA RELACION DEL ALUMNO CON LOS COMPAÑEROS

10¹ x x x x x x x xFecha de hoy: 15 Noviembre 2000

Nombre del alumno:

Actividad a observar	Sí	No
El alumno (a) participa con agrado en trabajos cooperativos	✓	
El alumno (a) participa con agrado en trabajos individuales	✓	
El alumno (a) participa con agrado trabajando con otro compañero	✓	
La participación del alumno (a) en clase es participativa	✓	
La participación del alumno (a) en clase es de colaboración	✓	
La participación del alumno (a) en clase es de imposición		✓
El alumno (a) manifiesta aceptación hacia los demás compañeros del grupo	✓	
El alumno (a) manifiesta indiferencia hacia los demás compañeros del grupo		✓
El alumno (a) se muestra sociable con sus demás compañeros		✓
El alumno (a) se muestra solidario con sus demás compañeros		✓
El alumno (a) es compartido con sus demás compañeros		✓
El alumno es agresivo con sus demás compañeros		✓
Le gusta jugar con sus compañeros	✓	

ANEXO 11

OBSERVACIÓN DEL CENTRO

La institución cuenta con tres edificios, dos de salones y uno que corresponde a la dirección, salón de usos múltiples y de música.

Un patio central en el que se encuentra el mástil de la bandera y se realizan los honores, aquí también se encuentran los bebederos en malas condiciones.

El otro patio corresponde a las canchas de voleibol y basketball.

En general las condiciones de todos los salones son malas, no cuentan con una buena iluminación por lo que la mayoría de los salones están semi-oscuros.

El mobiliario de los salones esta en malas condiciones, tanto las mesas como las sillas y escritorios.

La dirección también se encuentra en malas condiciones ya que la directora solo cuenta con su escritorio, silla, dos archivos una computadora, un librero sin terminar en el cual se pueden apreciar libros y papeles en desorden.

El privado de la directora no cuenta con una puerta que le permita "privacidad".

En general las condiciones de la escuela no son buenas.

La población que acude a está es de bajos recursos.

En los dos edificios hay un cuarto de baño para niños con 8 privados y un cuarto de baño para niñas con 8 privados.

Al platicar con la directora comentó que esta institución acepta a todos los niños que son rechazados en las demás escuelas de la zona por su comportamiento y a los que presentan mayores dificultades para aprender.

Se comentó también que en relación a los libros de texto gratuitos éstos no llegan para toda la población por lo que muchos niños se quedan sin el material y los profesores tienen que realizar sus clases de manera que se comparta el material.

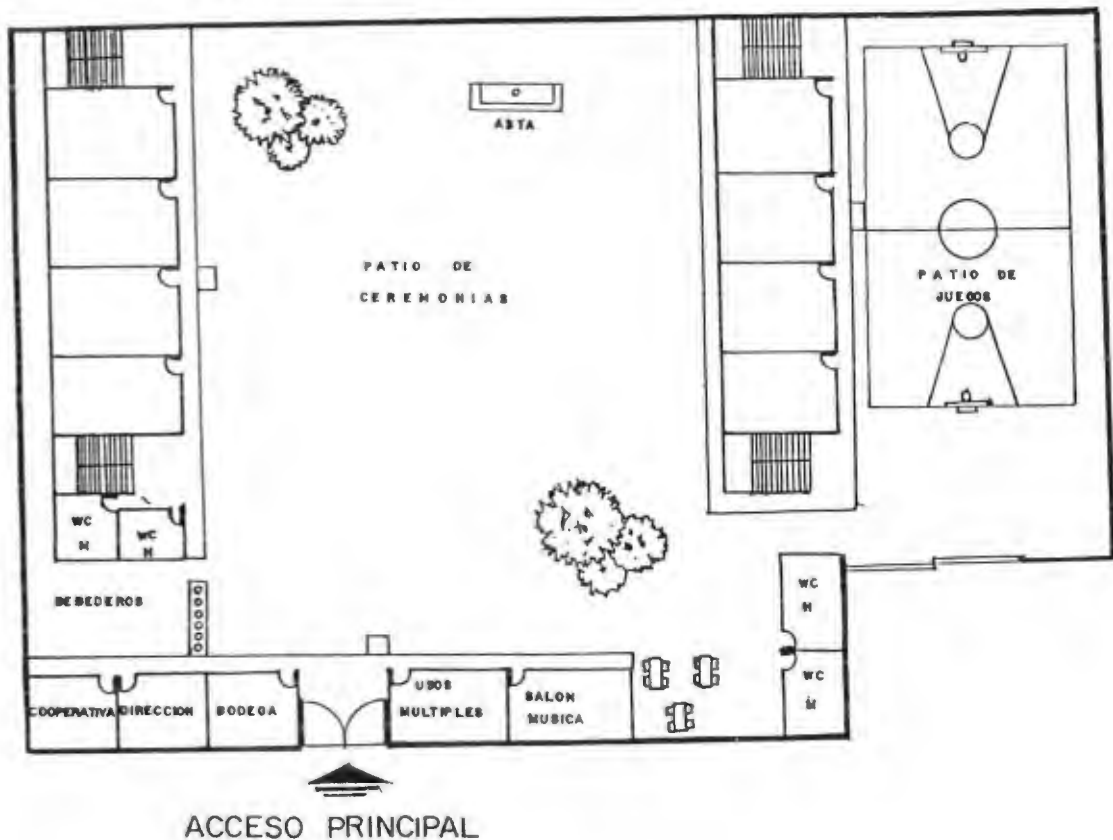
No existe un reloj checador para los maestros, la directora no cuenta con una secretaria, no existe un subdirector, no hay orientador.

Se cuenta con un psicólogo clínico y una maestra de USAER.

OBSERVACIÓN DEL CENTRO
(Resumen)

RECURSOS:	Si existe	No existe	En qué condiciones
A) Materiales:			
Edificios de concreto	✓		
Aulas	✓		
Sillas	✓		en buen estado
Mesas	✓		en buen estado
Material didáctico	✓		Hay que seguirlo en orden, en el aula
Iluminación	✓		es adecuada
Baños	✓		
Patios	✓		
Reloj Checador		✓	
Computadoras		✓	Solo una computadora en el aula
Retroproyectores		✓	
Piano		✓	
Organo		✓	
Flautas		✓	
B) Personales:			
Maestros	✓		
Alumnos	✓		
Asociación de padres de familia		✓	
Director	✓		
Subdirector		✓	
Orientador		✓	
Psicólogo educativo		✓	
Psicólogo clínico	✓		
USAER	✓		Solo una computadora en el aula
Secretarias		✓	
ESTRUCTURA:			
Reglas	✓		
Normas	✓		
Valores acordes a la población	✓		

ESCUELA ANTON SEMIONOVICH MAKARENKO



SALONES DE CLASES

ANEXO 12

ENTREVISTA PARA EL ALUMNO

Fecha de hoy: _____

Nombre del alumno (a): _____ Grado escolar: _____

Nombre del profesor (a): _____

Nombre de la escuela: _____

El objetivo de esta entrevista es con el fin de conocer, hábitos, actitudes, normas y algunas pautas educativas y familiares del niño (a) que se nos ha derivado.

I. ASPECTOS ACADÉMICOS:

1. ¿Qué materiales se te hace más fácil? ¿Por qué?
2. ¿Qué materia se te hace más difícil? ¿Por qué?
3. ¿Entiendes las instrucciones que te da la maestra?
4. ¿Cuándo la maestra te pone algún ejercicio entiendes lo que hay que hacer?
5. ¿Los ejercicios que pone la maestra se te hacen fáciles o difíciles?
6. ¿Cuándo no entiendes algo de lo que la maestra esta diciendo, le pides que te ayude? Sí ¿por qué? No ¿Por qué?
7. Cuando tienes que hacer un trabajo o una tarea, ¿la maestra te pregunta si entendiste?
8. ¿Pones atención cuando la maestra esta diciendo lo que hay que hacer?
9. ¿Cuándo la maestra reparte material para trabajar ¿a todos les toca material?
10. ¿Cuándo no entiendes algo de lo que la maestra dijo le pides que te lo repita? Sí ¿Por qué? No ¿Por qué?
11. ¿Te cuesta trabajo pedirle ayuda a tu maestra? Sí ¿Por qué? No ¿Por qué?
12. ¿Tus papas te ayudan con la tarea que te deja la maestra?
13. ¿En que parte de tu casa haces la tarea? (sala, comedor, cocina, recámara, etc.)
14. ¿Te gusta hacer trabajos en compañía de tus demás compañeritos o prefieres realizarlos solo (a)?, ¿Por qué?
15. ¿Cómo te llevas con tus compañeritos?(bien, mal, regular) ¿Por qué?

II. ASPECTOS PERSONALES/EMOCIONALES RELEVANTES

1. ¿Comes tres veces al día? (en caso de que conteste que no preguntar cuántas veces lo hace)
2. ¿Quién te da de comer?
3. ¿Quién te ayuda a vestírte?

4. ¿Te bañas todos los días?
5. ¿Quién lava tu ropa?
6. ¿A que hora te duermes?
7. ¿A que hora haces la tarea?
8. ¿Cuándo sacas buenas calificaciones tu maestra te felicita?
9. ¿Cuándo sacas buenas calificaciones tus papas te felicitan?

III. ACTITUD DEL ALUMNO DURANTE LA ENTREVISTA

Describir de manera clara, la actitud observada (nerviosismo, hostilidad, aceptación, etc.) por el entrevistador del niño (a) entrevistado, así como también algunos aspectos que se consideren relevantes y que hayan entorpecido o favorecido la entrevista.

ENTREVISTA PARA EL PROFESOR

Fecha de hoy: _____

Nombre del alumno (a): _____ Grado escolar: _____

Nombre del profesor (a): _____

Nombre de la escuela: _____

1. Buenas tardes profesora, gracias por permitirme realizar esta entrevista que es fundamental para conocer algunos aspectos relacionados con el desempeño de la niña (o) en las actividades educativas que se desarrollan en clase cotidianamente.
2. ¿A qué factores atribuye usted el bajo rendimiento académico de la niña (o) en el área de Español?
3. ¿La niña (o) puede anticipar el contenido de un texto en función de las imágenes que aparecen en él? , ¿De qué manera lo realiza, es decir con ayuda (de quién) o de manera autónoma?
4. ¿La niña (o) conoce la dirección convencional de la lectura, es decir, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo?, ¿De qué manera lo realiza con ayuda (de quién) o lo realiza de manera autónoma?
5. ¿La niña (o) distingue y denomina las diferentes marcas gráficas que aparecen en los textos, como por ejemplo, letras, números, signos de puntuación, etc.?, ¿De qué manera lo hace, con ayuda (de quién) o de manera autónoma?
6. Cuando se expresa de manera oral la niña (o) ¿Cómo lo hace? es decir; con temor, se muestra cohibido, responde sólo con monosílabos (si, no) o solamente con gestos. Descríbalo por favor.
7. Al realizar la escritura convencional, la niña (o) ¿incorpora grafías inventadas (palitos, bolitas) por ella (él)?
8. Cuando la niña (o) participa en narraciones, ¿De qué manera lo hace?, Con ayuda (de quién) o de manera autónoma.
9. Podría describir si la coordinación motriz de la niña (o) al momento de la escritura es buena, mala, o si presenta dificultades Bajo que circunstancias las presenta.
10. La niña (o) puede escribir su nombre ¿total o parcialmente? O ¿Bajo que circunstancias lo hace?
11. La niña (o) puede reconocer su nombre ¿total o parcialmente? O ¿Bajo que circunstancias lo realiza?

12. ¿Cuántos métodos de enseñanza para la lectoescritura conoce usted?. ¿Los puede mencionar por favor?
13. ¿Qué método de enseñanza para la lectoescritura utiliza?, ¿Por qué?
14. ¿En que nivel de aprendizaje de la lengua escrita ubica usted a la niña? ¿Por qué?
15. De los trabajos que realiza la niña (o) en clase, los considera ¿Positivos? O ¿Negativos? (para cualquiera de las respuestas especificar, sí ¿Por qué? No ¿Por qué?)
16. En comparación con sus demás compañeros de clase ¿De qué manera describiría el desempeño de la niña (o) en las actividades que se realizan en clase?

ENTREVISTA A LOS PADRES

Fecha de hoy: _____

Nombre del alumno (a): _____ Grado escolar: _____

Nombre del profesor (a): _____

Nombre de la escuela: _____

El motivo de la realización de la siguiente entrevista es con el fin de conocer algunos aspectos tales como hábitos, actitudes, normas, expectativas o dificultades que nos permitan mejorar el proceso educativo que sigue el niño (a).

A. Datos sobre el alumno en su contexto familiar.

Características personales y relaciones sociales:

1. ¿Cuál es el estado de ánimo del niño (a) generalmente?
2. ¿Cuál es la actitud del niño (a) frente a una frustración?
3. ¿Respeto las reglas familiares?
4. ¿Cuál es su relación con los adultos conocidos y desconocidos?
5. ¿Cuál es su relación con los miembros de la familia?

Grado de autonomía:

1. ¿Se baña solo (a)?
2. ¿Se viste solo (a)?
3. ¿Realiza las tareas que se le encomiendan en casa?
4. ¿Tiene amigos por su casa?

Juego y ocio:

1. ¿Cuáles son sus juegos preferidos?
2. ¿Le agrada jugar solo (a) o en compañía?
3. ¿Qué tiempo dedica para ver televisión?
4. ¿Practica algún deporte?
5. ¿Qué actividades realiza durante las vacaciones?

Salud y otras intervenciones escolares:

1. ¿Cuál es su estado general de salud? (enfermo, saludable)
2. ¿Cuántas veces al día se alimenta?
3. ¿Lo han llevado con algún especialista?, ¿Qué especialista? (terapeuta, oculista, etc.)
4. ¿Cuál fue el diagnóstico?

Actitud y hábitos en los estudios:

1. ¿Cuál es la actitud del niño (a) cuando realiza sus tareas?
2. Cuándo realiza sus tareas, ¿las realiza de manera independiente o requiere que le ayuden?
3. ¿Cuál es el horario que tiene destinado para las tareas?

B. Datos sobre el medio familiar que favorecen o dificultan el desarrollo del niño.

Estructura familiar:

1. ¿De cuántos miembros está compuesta la familia del niño (a)?
2. ¿Qué nivel de estudios tienen los distintos miembros de la familia?
3. ¿De acuerdo al número de hermanos qué lugar le corresponde al niño (a)?

Relaciones familiares:

1. ¿Con qué miembro de la familia se identifica más?
2. ¿Con cuál miembro de la familia se lleva menos?
3. ¿Cuáles son las normas fundamentales para el niño (a)?, es decir que es lo que debe y no debe hacer.
4. ¿Quién ejerce la autoridad sobre el niño (a)?

Valores predominantes:

1. ¿Qué religión tiene la familia?
2. ¿Qué piensa de las personas con diferente cultura?
3. ¿Qué piensa de las personas con discapacidades?

Vida cotidiana y ocio:

1. ¿Qué es lo que acostumbra la familia a realizar los fines de semana?
2. ¿Cuáles son las actividades que realiza la familia en vacaciones?
3. ¿Existe algún juego compartido por toda la familia? ¿Cuál?
4. ¿Los demás miembros de la familia practican algún deporte? ¿Cuál?

Actitud ante las necesidades especiales del niño (a):

1. ¿A qué causas atribuye el bajo rendimiento del niño (a)?
2. ¿Cuál fue su reacción al enterarse de la situación escolar del niño (a)?
3. ¿Cuáles son las expectativas que tienen sobre el niño (a)?

Ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje:

1. ¿Cuál es su actitud frente a los fracasos del niño (a)?
2. ¿Cuál es su actitud frente a los éxitos del niño (a)?
3. ¿La ayuda que se le da al niño (a) le ayuda a superar sus dificultades?
4. ¿Dentro de la familia existe disposición para realizar cambios en la vida familiar con el fin de ayudar a un mejor desarrollo académico del niño (a)?

Relación familia-escuela:

1. ¿Acude con frecuencia a las juntas que realiza la maestra, Sí ¿Por qué? No ¿Por qué?
2. ¿La escuela le mantiene informado sobre los avances o retrocesos del niño (a)?
3. En caso de que no pudiera acudir a las juntas que realiza la profesora, ¿se le manda algún aviso de lo que se trato en la junta?
4. ¿El niño (a) participa en los bailables o convivios que organiza la escuela?
5. ¿El niño (a) a cambiado de institución?, ¿Cuántas veces?
6. ¿Qué es lo que espera que la escuela proporcione al niño (a)?

C. Datos sobre el entorno social que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno.

Características o servicios del pueblo o barrio:

1. ¿Existen algún parque o zona verde cerca de la casa del niño (a)?
2. ¿Cuentan con todos los servicios de luz, agua, teléfono, etc.?
3. ¿Existe algún hospital o institución que brinde servicios médicos cerca de la casa del niño (a)?

ANEXO SESIÓN 1



mamá!





popo'



micromer
vital

p

m

d

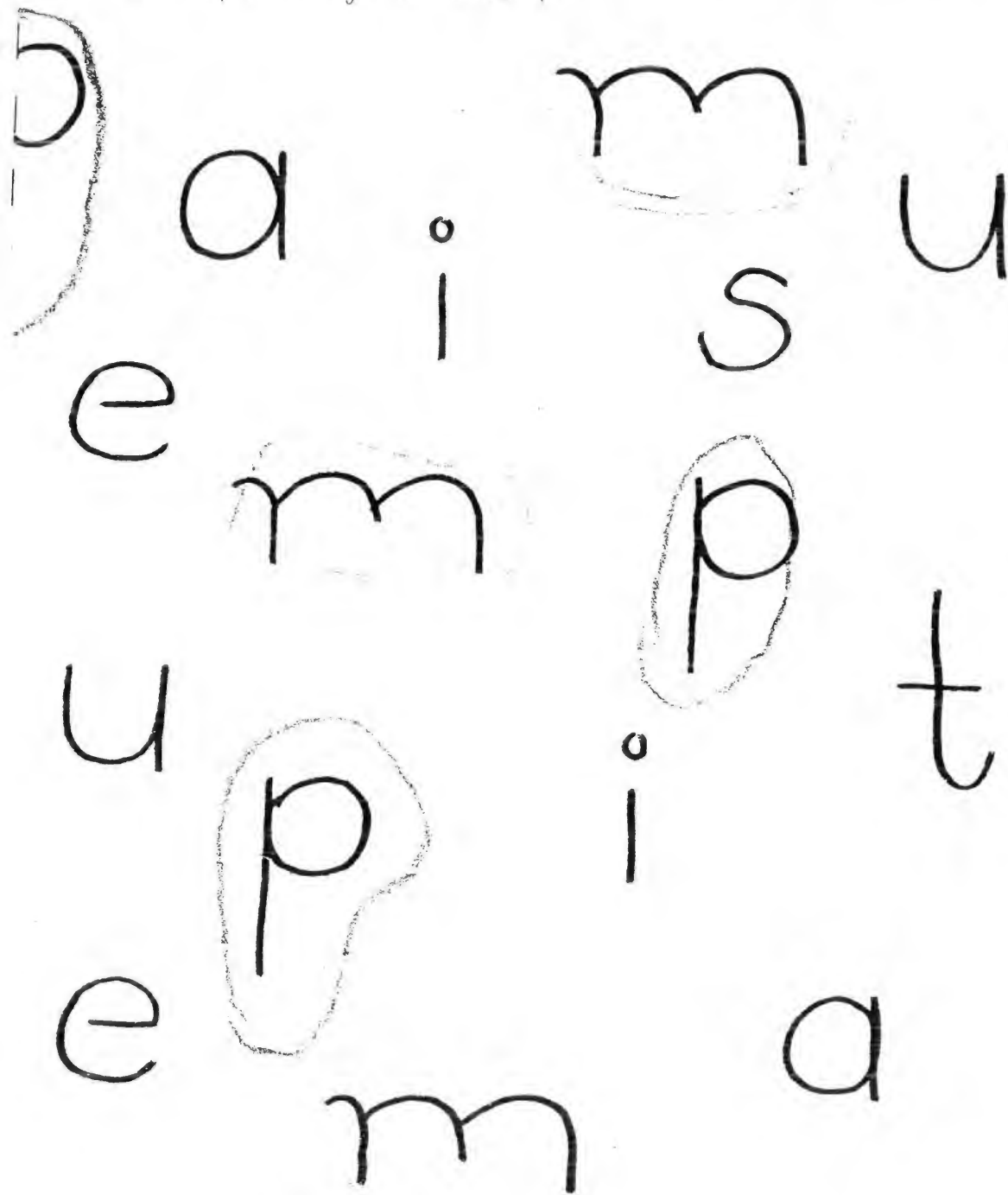
orientación
espacial

10

11

12

Encierra con azul la letra "a" con verde la letra "m" y con rojo la letra "p".



palabra

Matador

Panamá

Paz

para

Martens

macedonias

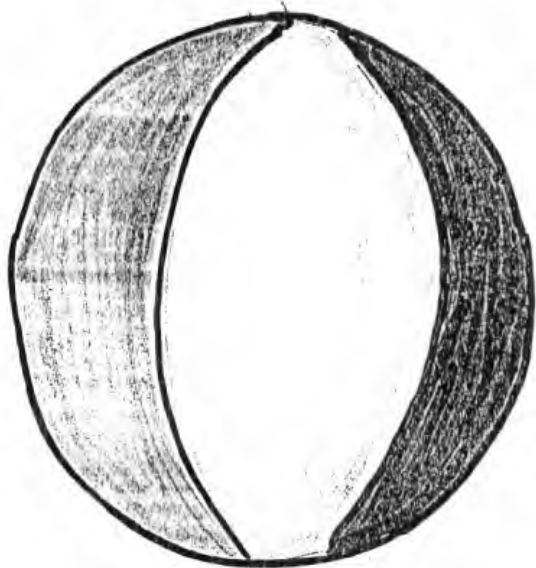
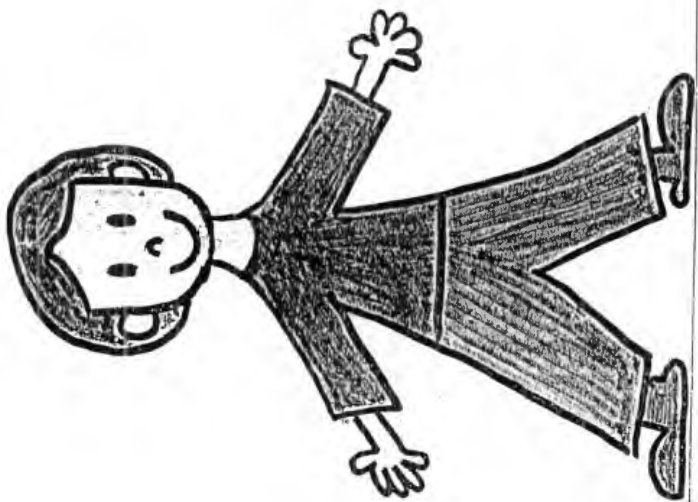
partir

MARCOS

ANEXO SESIÓN 2

က ဝ ဂ ခ ည ဋ ဌ ဍ

no! wow



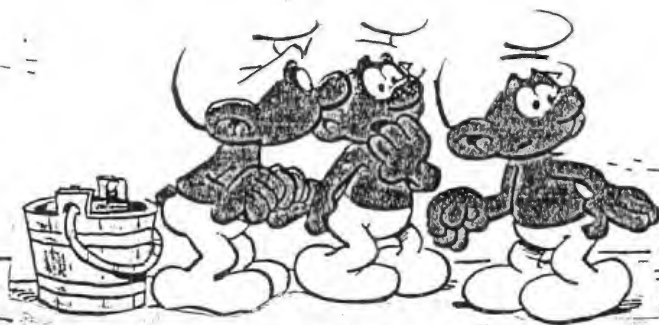
Un PITUFO Gigante

7 Libros
Animados



Un **PITUFO** Gigante

¡Alerta Pitufos! —gritaba papá Pitufo
corriendo en la aldea— ¡Pitufo Filósofo ha sido
Pituenjaulado por el malvado mago Gargamel!
¡Debemos pensar en la forma de rescatarlo!





En su casa Gargamel preparaba una pócima en un balde. — ¡Ja! ¡Ja!— se reía—. Esta pócima mágica me hará encoger. Luego me disfrazaré como un Pitufo y seguiré a este Pitufo de vuelta a su aldea escondida. ¡Ja! ¡qué divertido será pitufiarles todo a esas desagradables criaturas azules!

De repente el Pitufillo filósofo movió la jaula y ésta cayó dentro del balde. ¡Oh no! —gritó Gargamel—. ¡Quién sabe qué efectos tendrá esta pócima en un Pitufillo!



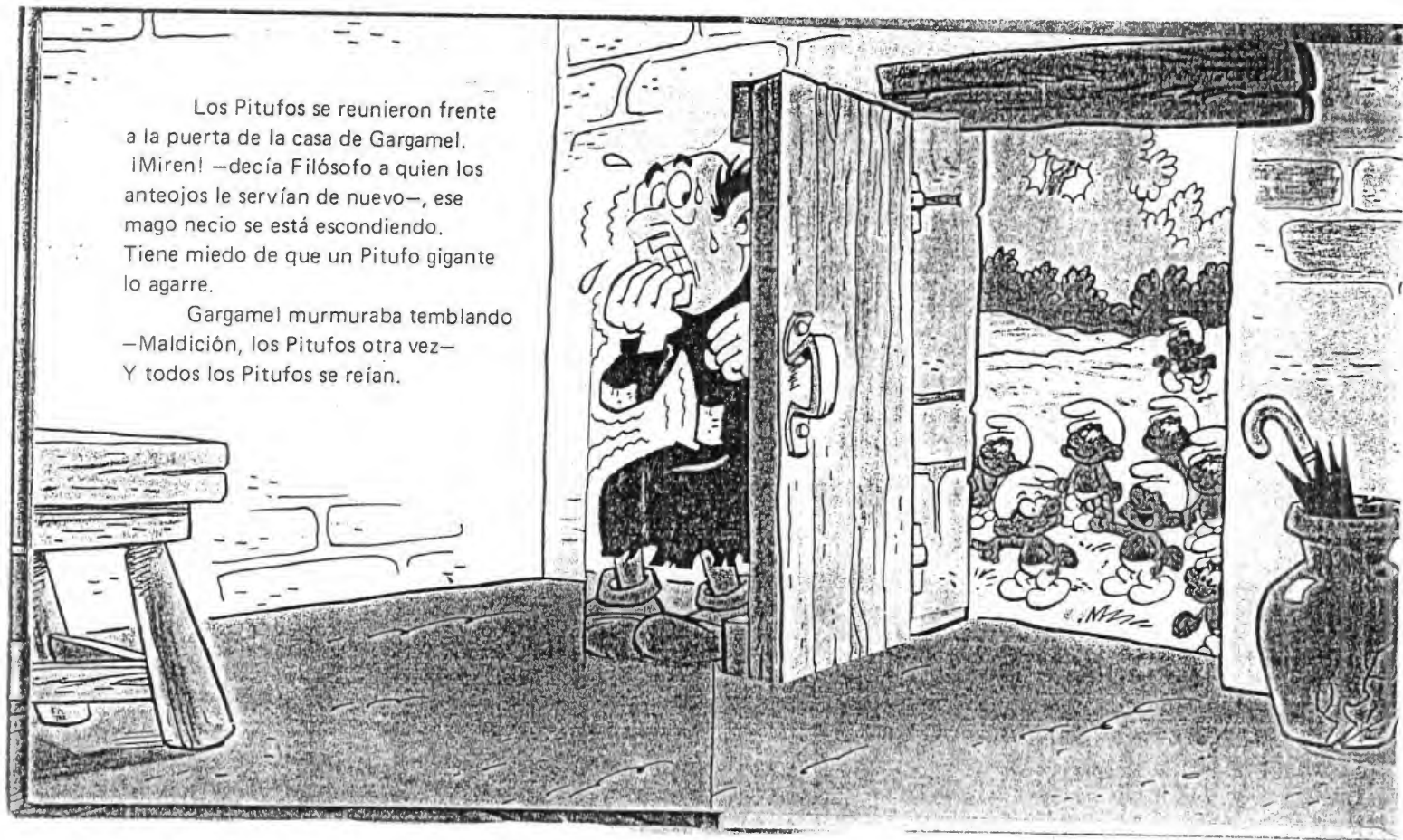
Los Pitufos estaban felices de ver regresar a Filósofo sano y salvo a la aldea. Pero..... ¡cómo está de grande! —decían los pequeños Pitufos.

—No se preocupen— dijo papá Pitufo. Yo puedo arreglar eso con mi propia pócima mágica. Esto le devolverá su tamaño a Filósofo. Luego vamos a ver un Gargamel asustado.



Los Pitufos se reunieron frente a la puerta de la casa de Gargamel. ¡Miren! —decía Filósofo a quien los anteojos le servían de nuevo—, ese mago necio se está escondiendo. Tiene miedo de que un Pitufo gigante lo agarre.

Gargamel murmuraba temblando —Maldición, los Pitufos otra vez— Y todos los Pitufos se reían.



ANEXO SESIÓN 3

peine peine

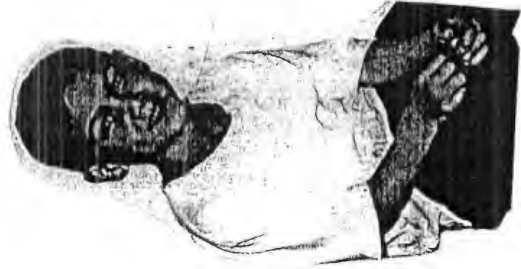
máscara máscara

oso oso.

patines patines

cámara cámara

mosca mosca



niño



niña



El coche es mío.



El arbol esta bonito.

Utilizando ma, me, mi, mo, mu y pa, pe, pi, po, pu, completar las siguientes frases:

Mi ma ma me a ma mucho.

Pa pe co me en la mesa.

Pa pa fue al coche por mi libro.

Mi ma má me da de comer.

Nota: Utilizar también la sílaba co.

Ese oso es mío.

El árbol me gusta

Mi mamá es una

El coche es azul

ANEXO SESIÓN 4



metro



camma

HOJA DE TRABAJO

ca

sa

pe

ra

me

tro

ANEXO SESIÓN 5

COMPARACIÓN Y COMPLETAMIENTO DE PALABRAS

quesadilla

q u e sadilla.

paquete

p a que t e.

mosquitos

m e squi t o s.

peso

p e so.

madera

m a de r a.

teléfono

t e léfono.

ronquido

r e n q u i do.

mesa

m e sa.

pozo

p o zo.

misa

m i sa.

raqueta

r a que t e.

bolsa

b o lsa.

muñeca

m u ñeca.

ropa

piña

taquito

momia

banco

queso

pulsera

pa.

ñ.

qui.

mia.

nco.

so.

ise.

TAREA

tostada

t o s t a da.

timbre

t i mbre.

boca

b o ca.

equipo

e q i p o.

banquito

ban q i t o.

cámara

cá m a ra.

comida

co m i da.

ratón

r a tón.

bolsa

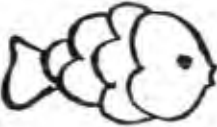
b o lsa.

raqueta

r a que t a.

ANEXO SESIÓN 6

Unir por medio de una línea el dibujo con su nombre.



caballo

mesa

piña

teléfono

raqueta

sombrero

zapatos

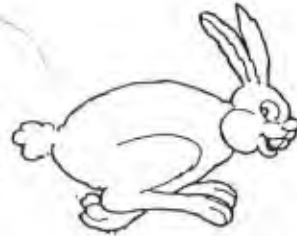
pez

conejo

perro

manzana

pato





cámara

perico

muñeca

calcetines

papá

montaña

caracol

mamá

pera

cochino



TAREA



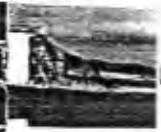
teléfono

teléfono teléfono.



manzana

manzana manzana.



montaña

montaña montaña.



raqueta

raqueta raqueta.



sombrero

sombrero sombrero.



zapatos

zapatos zapatos.

pato



pato pato.



perico

perico

perico



perro

perro

perro



caballo

caballo

caballo



conejo

conejo

conejo



cochino

cochino

cochino



caracol

caracol

caracol

ANEXO SESIÓN 7

FORMANDO NUEVAS PALABRAS

c _____

a _____

n _____

t _____

a _____

r _____

p pato

e elefante

r lima

o osos

t telefono

a abeja

TAREA

b ocho

o ocho

l ocho

s ocho

a ocho

TAREA

l _____

e elefante

c caja

h _____

e _____

ANEXO SESIÓN 8

AHORCADO

p a p á l

m a m á l

p e r r o l

c a r a c o l

s o m b r e r o

r a q u e t a

p a t o

TAREA

Completar los siguientes refranes

Completar los siguientes refranes (a más sea) con frases nuevas de significado similar a las dadas en los caracteres.

A g u a q e n o

n a s d e b e b e r

d e j a l a

c o r r e r

c a m a r o n a v e

s e d u e t m e

s e l o l e v a i a

c o r r i e n t e

ANEXO SESIÓN 9

GRAFÍA <e>

Animales	Lugares	Nombres
elefante	estadio	Esteban
escorpión	estacionamiento	Estela
		Enrique
		Enia

GRAFÍA <a>

Animales	Lugares	Nombres
avestruz	andruco	Ana
águila		Anoia
oroíla		Anora

GRAFÍA <r>

Animales	Lugares	Nombres
ratón	resímara	René
rana	rio	Rosa
rinocerante		Rosario

GRAFÍA <m>

Animales	Lugares	Nombres
mariposa	marguesa	María
mosa		Mario
		Memo

ANEXO SESIÓN 10

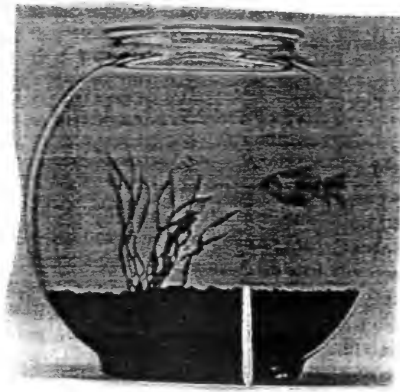
Completar los siguientes enunciados.



La niña come bien.



El perro está bonito.



El pescado es chiquito.

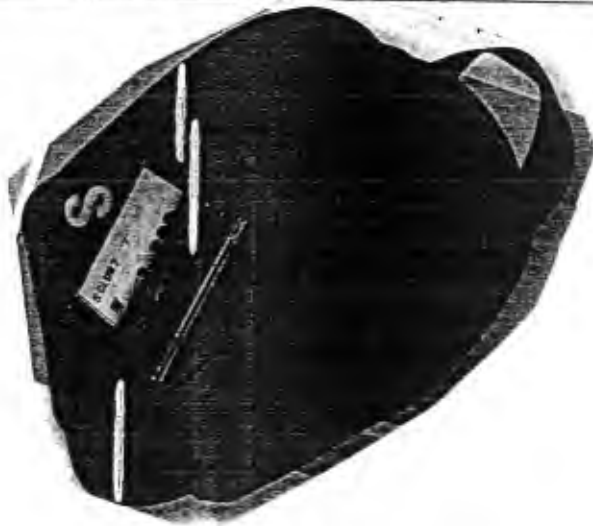


Los señores tienen lecturas.



TAREA

Las fresas tienen chocolate.



La mochila es tan grande.