

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LECTOESCRITURA Y LENGUAJE A UNA NIÑA DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
YANELLY ARELLANO ROMERO

ASESOR: PROF. CUAUHTÉMOC G. PÉREZ LÓPEZ

MÉXICO, D.F.

MAYO DE 2004

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme cumplir esta meta en mi vida.

A mis Padres por su cariño y comprensión en todo momento.

A la Universidad Pedagógica Nacional por

A mis maestros, por todas sus enseñanzas.

A todas aquellas personas que me brindaron su apoyo sin esperar nada a cambio.

A la escuela "José María Morelos y Pavón" que

INDÍCE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. REVISIÓN TEÓRICA

1. EDUCACIÓN ESPECIAL

2. INTEGRACIÓN

3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

4. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

5. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

5.1. Adaptaciones Curriculares

6. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LENGUAJE ORAL Y LECTOESCRITURA.

6.1. El lenguaje Oral.

6.1.1. Etapas para la adquisición del lenguaje.

6.1.2. Dificultades en el lenguaje oral.

6.1.3. El lenguaje oral según el Plan y Programas de Estudio.

6.2. Lectoescritura.

6.2.1. Etapas para la adquisición de la lectoescritura.

6.2.2. Dificultades en la lectoescritura.

6.3.3. La lectoescritura según el Plan y Programas de Estudio.

7. OBJETIVO GENERAL

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

1. PRIMERA FASE. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

1.1. Sujeto

1.2. Procedimiento

1.3. Instrumentos y Técnicas

1.3.1. Descripción de las técnicas.

1.3.2. Descripción de los instrumentos

1.3.2.1. Instrumento de Evaluación de Contenidos Académicos

1.3.2.2. Instrumento que evalúa los problemas del habla.

2. SEGUNDA FASE. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

2.1. Objetivo

2.2. Sujeto

2.3. Procedimiento

2.3.1. Diseño de la intervención

2.3.2. Aplicación del Programa de Intervención

2.4. Programa de Intervención.

2.4.1. Objetivos Generales

2.4.2. Objetivos Específicos

2.4.3. Criterios para evaluar el Programa de Intervención.

3. TERCERA FASE. EVALUACIÓN FINAL

3.1. Sujeto

3.2. Instrumentos

3.3. Procedimiento

CAPÍTULO III. RESULTADOS

1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNOSTICA

2. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

3. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Análisis Cualitativo. Antes y Después de la Intervención

3.2. Análisis Cuantitativo. Antes y Después de la Intervención

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

Anexo 1. Entrevistas

Anexo 2. Instrumento de Evaluación Inicial y Criterios para su evaluación

Anexo 3. Instrumento de Evaluación Final y Criterios para su evaluación

Anexo 4. Formato de Calificación del Instrumento para evaluar problemas del habla

Anexo 5. Actividades Realizadas durante la Intervención

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica dirigido a una niña de una escuela pública del Estado de México, que cursaba el primer año de primaria y presentó dificultades para la adquisición de la lecto-escritura así como para hablar adecuadamente. En un inicio se realizó una evaluación diagnóstica acerca de sus conocimientos en el área de la lecto-escritura, esta evaluación consistió en la aplicación de dos instrumentos de evaluación, uno que evalúa contenidos académicos y otro para evaluar los problemas del habla, también se utilizaron técnicas como la observación y la entrevista. A partir de los resultados se identificó que la niña requería atención en el área de la lecto-escritura porque su aprendizaje era más lento en comparación con sus compañeros, por ello se diseñó un programa de 12 sesiones que contemplaban actividades retomadas de los libros de texto y del fichero de actividades. La enseñanza partió del reconocimiento de las letras de forma oral, escrita y su correcta pronunciación. Además se incluyó la enseñanza de la articulación para corregir los problemas del habla, factor que obstaculizaba la adquisición de la lecto-escritura. Después de la intervención se aplicaron dos instrumentos para observar los avances. Los resultados de la evaluación final muestran que la niña identificó la relación sonoro-gráfica de las letras; logró emplear adecuadamente el lenguaje lo que permitió una mejora en su habilidad lecto-escritora; hubo esfuerzo por producir sonidos como el de la letra “r” y los sinfonos. Su lectura y escritura fue más clara, presentaba mínimos errores de sustitución y omisión de letras, estos avances se reflejaron una vez que se concluyó con la intervención dentro de su salón de clases.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el proceso de integración educativa aun es desconocido para muchos profesionales, ya que no cuentan con la información necesaria que les permita identificar cuando un niño presenta Necesidades Educativas Especiales (nee). Por tanto, se considera que un niño debe ser atendido si presenta alguna dificultad física o mental evidente, sin embargo existen casos en los cuales aunque no se presente una discapacidad evidente, se puede tener dificultades para el aprendizaje o los factores externos pueden influir en el alumno. Es necesario tomar conciencia que todos podemos presentar nee y requerimos un apoyo adicional para poder superarlas.

Las personas con nee tienen derecho a una educación de calidad de manera integradora donde no sean excluidos de las aulas regulares, por el contrario, a través de un proceso de evaluación psicopedagógica se puede detectar el tipo de ayuda que requieren y darle una respuesta educativa de acuerdo a sus necesidades que le permitan un desarrollo integral.

Este trabajo tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para una niña de primer grado de primaria con dificultades en el área de la lecto-escritura y lenguaje.

Para ello, en el primer capítulo se presenta una revisión teórica que muestra cómo ha ido evolucionando el trato con las personas que presentan alguna característica diferente, que en su inicio son rechazadas hasta llegar a un proceso que pretende integrar a estas personas dentro de la sociedad como lo es la integración educativa.

Se presentan concepciones sobre nee que se emplean por distintos autores, así como las dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, incluyendo también un apartado sobre el desarrollo del lenguaje, los posibles problemas que pueden presentarse en su adquisición, así como algunas alternativas de intervención.

En el segundo capítulo se presenta la metodología empleada para responder al objetivo del trabajo; este capítulo se divide en tres fases que son la evaluación diagnóstica, en la cual se explica cómo se obtuvo información acerca del estado

inicial del conocimiento lecto-escritor y del lenguaje por parte de la niña; la segunda fase es la del diseño y aplicación del programa, en esta se especifican los aspectos que se retomaron para planear el programa de intervención y para desarrollarlo; por último, se explica cómo se realizó la evaluación final, la cual permitió conocer los avances de la niña después de la intervención.

En el tercer capítulo se presentan los resultados, éste incluye los resultados de la evaluación inicial y un análisis cualitativo del proceso de intervención. Además se hace una comparación en torno al desempeño de la niña antes y después de la intervención.

En el cuarto capítulo se plasman las conclusiones en las cuales se observa los avances y limitaciones que se obtuvieron a partir del desarrollo del programa de intervención.

CAPÍTULO I. REVISIÓN TEÓRICA

1. EDUCACIÓN ESPECIAL

Los niños con Necesidades Educativas Especiales no siempre han sido atendidos de la misma manera. De acuerdo con Bautista, (1993) a finales del siglo XVIII, predominaba un trato de rechazo, ya que se creía que estas necesidades eran castigo de Dios, por lo cual estas personas tenían que ser aisladas.

En el inicio del siglo XIX surge la Educación Especial, este período es conocido como la institucionalización. La atención en esta etapa era de tipo asistencial, existían aún las actitudes negativas y la sobreprotección, se consideraba a las personas con necesidades Educativas Especiales (nee) como perturbadoras de la sociedad; aunado a estos perjuicios hubo otros factores que obstaculizaron la atención de estas personas tales como la 1ª. Guerra Mundial y la depresión de los años 30 (Fernández, 1996).

En este tiempo se pensaba que las deficiencias de las personas diferentes eran producidas principalmente por componentes orgánicos, casi imposibles de modificar (Marchesi, 1999). Por ello hubo mayor interés por investigar acerca de estos problemas aunque con pocas posibilidades de intervención; se llegó a pensar que era necesario utilizar pruebas de inteligencia para identificar el tipo de trastorno de cada sujeto y así brindar una atención especializada.

Poco a poco se amplió el estudio del origen de los trastornos. A partir de este interés surgen nuevas ideas, como la de reconocer que una deficiencia no siempre tiene un origen orgánico, sino que puede ser provocada por factores sociales y culturales, que requieren de una respuesta educativa.

De igual forma al evaluar a los sujetos se retomaron los procesos de aprendizaje y sus dificultades, se utilizaron pruebas cuantitativas para identificar las posibilidades de los niños, lo que dio pie a modificar las ideas clásicas de la deficiencia y brindar así nuevas oportunidades.

En el ámbito educativo se reconoció que los sujetos con discapacidad eran educables y la respuesta educativa más apropiada era abrir una escuela especial que contara con la organización similar a la de las escuelas regulares.

Si bien desde el siglo XVII existían escuelas especiales para alumnos con deficiencias auditivas o visuales y se habían obtenido resultados satisfactorios, en el caso de los niños con discapacidad intelectual todavía no se tenía el mismo éxito, así se clasificaron a los niños de acuerdo con su inteligencia, para ofrecer una educación con base en la deficiencia que presentaban.

Las escuelas especiales atendían dos tipos de alumnos, por un lado los que presentaban discapacidad sensorial o física evidente y, por otro, los que manifestaban un ritmo de aprendizaje más lento que sus compañeros; por tanto se puede decir que la escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos con deficiencia baja o débil. (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, (2000).

Para identificar a los alumnos que presentaban inteligencia baja, se dio impulso a la generalización de las pruebas de inteligencia, que tenían como objetivo situar a las personas en un nivel determinado en comparación con el resto de la población (Marchesi, 1999). El desarrollo de las pruebas de inteligencia ayudaron a delimitar los distintos niveles de normalidad y de retraso mental, así como diagnosticar en qué nivel se encontraba cada alumno, posteriormente se canalizaba a un centro específico distinto al que se impartía en las escuelas ordinarias, contando con profesores especializados y con recursos más específicos.

Las escuelas especiales se organizaron tomando en cuenta el tipo de discapacidad de los alumnos, para ello se adaptaron edificios de acuerdo a sus necesidades; se elaboraron materiales adecuados a sus características, se formaron equipos de docentes especializados en los trastornos, se podía enseñar a un ritmo más lento, se protegía a los niños con discapacidad de los abusos de otros niños y hubo mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, ya que compartían problemáticas similares (García, et al. 2000).

Sin embargo con el tiempo las escuelas especiales presentaron limitantes dado que solo se ubicaban en ciudades grandes, porque solo en ese lugar llegaba el equipo especializado, por lo que las personas que vivían en poblaciones alejadas no podían asistir y continuaban sin educación.

La integración social era limitada, ya que solo convivían con personas con discapacidad obstaculizando así la relación con otras personas dentro de la sociedad. No se consideraba el contexto del niño, se etiquetaba a la persona dependiendo del diagnóstico. La escuela especial mantenía una actitud segregadora donde las personas con discapacidad eran discriminadas en el ámbito político, social, económico, etc. Los profesores de las escuelas especiales tenían bajas expectativas en sus alumnos, y esto repercutía en su actuación como docentes.

A partir de la década de los 60, se introduce un nuevo concepto que ayudó a visualizar la discapacidad de una manera distinta, “La normalización” mencionada por Neils Banck Mikkelsen, concibe la posibilidad de que las personas con discapacidad desarrollen un tipo de vida tan normal como sea posible, es decir que se introduzcan y participen en y de la vida cotidiana (Fernández, 1996).

Jiménez y Vila (1999) mencionan que el principio de normalización supone que la persona con alguna deficiencia debe ser atendida como los demás ciudadanos, esto se refiere a tener las mismas oportunidades en todos los ámbitos, por ejemplo: vivienda, trabajo, relaciones sociales y educación, es decir, que desarrollen su vida como cualquier otro individuo (Fernández 1996).

La concepción normalizadora comienza a tener auge por Europa y América del Norte, se permite una mejor interacción entre las personas con discapacidad y la sociedad; con ello pasa de ser una sociedad segregadora a una sociedad integradora que supone la aceptación del otro, sin importar las características personales, socioculturales y posibilitando así el desarrollo máximo de sus habilidades educativas.

2. INTEGRACIÓN

A partir del impacto que produjo el principio de normalización se introduce el concepto de integración, ya que para poder emplear la palabra normalización es necesario que todas las personas, independientemente de sus características, vivan, trabajen y se eduquen en un medio común para todos.

Al respecto, Van Steenlandt (1991) comenta que la integración es un proceso por medio del cual se incorpora a las personas, se trata de que sean miembros activos de la comunidad, donde se tengan los mismos derechos y obligaciones. Según Marchesi (1999), se debe retomar los principios de justicia e igualdad, ofreciendo así oportunidades educativas lo más normal posible, permitiendo un buen desarrollo, socialización, integración y participación dentro de la sociedad.

Por medio del proceso de integración se busca unir a la escuela especial con la escuela ordinaria, con el propósito de brindar los servicios necesarios con base en las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Birch citado en Bautista, 1993).

La integración por tanto consiste en que las personas con alguna discapacidad tengan las mismas oportunidades de acceso que el resto de la comunidad en todos los ámbitos (familiar, social, económico, político), logrando con ello formar individuos participativos que aun con sus limitaciones se enfatice la valoración de sus capacidades (García, et al 2000).

2.1. Diferencias entre Integración Educativa e Integración Escolar.

La integración educativa es un proceso en el que se busca la igualdad de oportunidades, es decir que toda persona tiene derecho a recibir educación con la misma propuesta curricular independientemente de sus nee. Por otro lado, el proceso de integración escolar, propone utilizar la misma propuesta curricular pero dentro de un aula regular, donde los niños compartan los mismos espacios educativos, aunque puede variar el tipo de apoyo que se ofrece a los niños con nee (García, et. al, 2000).

Este proceso, como señalan Jiménez y Vila (1999), plantea un desafío al sistema educativo, ya que no es fácil llevarse a cabo porque es un proceso gradual y dinámico que puede adoptar varias formas dependiendo de las necesidades y habilidades del alumno (Van Steenlandt, 1991).

La integración escolar puede entenderse de diversas maneras, por ejemplo comprende una acción emprendida por el gobierno para que los niños atendidos tradicionalmente en la educación especial puedan llegar a un sistema regular,

logrando la igualdad de oportunidades, además requiere de la reorganización y fortalecimiento de los centros educativos, que aspiren a mejorar la calidad de la educación, buscando los recursos necesarios para atender a los alumnos con o sin nee (García, et al, 2000).

El objetivo de la integración educativa es generar condiciones educativas satisfactorias para todos los niños con alguna dificultad dentro de la escuela ordinaria, sensibilizando y contando con la participación de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades para mejorar el aprendizaje de estos alumnos, permitiendo con ello su inmersión integral dentro de la sociedad (Marchesi, 1999).

El informe Warnock (Citado por Marchesi, 1999), diferencia tres formas principales de integración escolar: física, social y funcional. La integración física se produce cuando las clases se imparten en el mismo lugar que la escuela ordinaria pero mantienen una organización independiente. En la integración social existen clases especiales dentro de la escuela ordinaria, pero se realizan actividades comunes con todos los alumnos. La integración funcional se considera la más completa, donde los alumnos con nee participan medio tiempo o tiempo completo en aulas normales y se incorporan a la dinámica del centro en general.

El proceso de integración, si bien no es tarea fácil, tiene que verse como un proceso innovador (Jurado, 2000), en el cual se lleva a cabo procesos de reforma, renovación, cambio, mejora, a través de un esfuerzo sistemático y sostenido para cambiar las condiciones de aprendizaje respetando sobre todo las diferencias individuales de las personas.

3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Al hablar del proceso de integración se conforma una nueva manera de entender la discapacidad desde una perspectiva educativa; se considera más relevante a partir de la publicación del informe Warnock emplear el término nee, ya que no solo se debe agrupar las dificultades de los niños en categorías fijas dependiendo del tipo de dificultad; sino se debe de enfatizar el tipo de ayudas que se requieren para su atención (Marchesi, 1999; García 1999).

Según Bautista (1993) las nee están en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos requieren para alcanzar los propósitos de la educación logrando con ello su crecimiento personal y social.

Las nee son variadas y muchas veces se conocen como dificultades de aprendizaje; García (1999) las clasifica en tres bloques.

1. Las nee mayores se asocian con discapacidades motoras, psíquicas, sensoriales, problemas de comunicación o graves trastornos de personalidad y conducta, o bien a una superdotación.
2. Las nee menores se refieren a las dificultades de aprendizaje como los trastornos de desarrollo de la coordinación o trastornos por déficit de atención con hiperactividad.
3. Las nee de distinto grado asociado a pertenencia a grupos sociales desfavorecidos o minorías étnicas en desventaja.

Para Sánchez y Torres (1997) las nee son aquellas que requieren:

- a) La dotación de recursos especiales que permitan acceder al curriculum, a las instalaciones, a las técnicas de enseñanza, al material adecuado a las necesidades, etc.
- b) Dotación de un curriculum especial o modificado.
- c) Atención a la estructura social y al clima en donde se lleve a cabo la escolarización.

A partir de las concepciones y clasificaciones de estos autores, se concibe que un alumno presenta nee cuando, por diversas razones, no puede acceder al conocimiento con los medios que ofrece la escuela regular, ya sea de forma temporal o permanente.

Las nee poseen un carácter interactivo, porque tienen que ver tanto las condiciones personales del alumno como de las características del ambiente donde se desarrolle (Puigdemívol, 1993).

Poseen relatividad, pueden ir cambiando, no son definitivas, esto va a depender de cada alumno, de un momento determinado y de un contexto escolar concreto.

El concepto de nee ha sido definido por diversos autores; Marchesi (1999) plantea que existen posiciones críticas al respecto, por ejemplo se considera que

se tiene nee cuando el alumno presenta algún tipo de problema de aprendizaje, y a su vez, se piensa en el tipo de escuela a la que tiene que asistir; sin embargo el autor considera que esta posición no es tan efectiva, porque se vuelve a clasificar a los alumnos. Otros autores coinciden en que es un concepto muy amplio ya que se habla de un buen número de alumnos con problemas de aprendizaje, pero coinciden en que existen alumnos que si bien no presentan un problema evidente, pueden considerarse como alumnos con nee ya que necesitan un apoyo diferente, dado que pueden trabajar con contenidos más completos y a un ritmo más acelerado que el de sus compañeros, es el caso de los alumnos superdotados.

4. LAS NEE Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

Las nee se conocen todavía como dificultades de aprendizaje, se refieren a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan por dificultades en la adquisición y uso de las habilidades de comprensión oral, habla, lectura, escritura, matemática, etc. (Defior, 1996). Los niños que tienen alguna dificultad de aprendizaje manifiestan una diferencia educativa significativa entre su intelecto y su ejecución en cuanto al aprendizaje (Bateman, citado por García, 2000).

En los últimos años las dificultades se han clasificado de diversas maneras, una de ellas es la que considera las dificultades como transitorias o permanentes. Las dificultades permanentes son las que presentan un grado de afectación en el área cognitiva, sensorial, física motora, afectiva emocional y sociocultural permanente; éstas tienen una base neuropsicológica, biológica y/o constitucional afectada. Las dificultades transitorias, surgen en algún momento del desarrollo evolutivo y/o instruccional del sujeto aunque no necesariamente esté afectado neurológicamente, pero sí presenta un rendimiento y adaptación a la instrucción de manera deficiente. Para una mejor visualización, Barca (citado por García, (2000) presenta un cuadro ilustrativo de clasificación de las dificultades de aprendizaje.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE PERMANENTES	DIFICULTADES DE APRENDIZAJE TEMPORALES / TRANSITORIAS
<p>DEFICIENCIAS NEUROPSICOLÓGICAS: CATEGORÍA COGNITIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deficiencia mental ligera (CI:65-85). - Deficiencia mental media / severa (CI:65-50) - Deficiencia mental profunda (CI:-50) <p>CATEGORÍA SENSORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cegueras, sorderas, mudez, hipoacusias. - Trastornos congénitos del lenguaje oral / escrito y cálculo. <p>CATEGORÍA FÍSICO-MOTRIZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parálisis Cerebrales, hemiplejías, tetraplejías. - Trastornos psicomotores de base: salto, marcha, prensión, coordinación dinámica general y segmentaria. <p>CATEGORÍA NEUROPSICOLÓGICA AFECTIVO/EMOCIONAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicosis: esquizofrenias, psicosis maniático-depresivas. - Autismo. <p>CATEGORÍA SOCIOCULTURAL PERMANENTE.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupos étnicos marginados. 	<p>CATEGORÍA: DEFICIENCIAS EN FUNCIONES SUPERIORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias en el desarrollo psicomotriz (orientación espacial en sí mismo, respecto de sí y de las cosas entre sí, deficiencias en el esquema corporal: coordinación dinámica general y segmentaria, motricidad fina, conductas neuro-motrices y perceptivo-motrices). - Deficiencias perceptivo/atencionales transitorias: auditivas, atencionales y visuales. - Deficiencias en el lenguaje. Oral, trastornos fono articulatorios (dislalias, disfasias, disfonías). - Trastornos de la comprensión / expresión del lenguaje (afasias infantiles, disfemias, retrasos del lenguaje y habla). - Deficiencias en el lenguaje escrito: dislexias y disgrafías. - Deficiencias en la elaboración y realización de actividades conceptuales / lógicas. - Deficiencias en habilidades de razonamiento lógico / matemático, solución de problemas. <p>CATEGORÍAS SOCIOAMBIENTAL Y FAMILIAR TRANSITORIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias debidas a la baja calidad socioambiental y sociocultural: grupos étnicos marginados, inadaptación familiar, baja estimulación cognitiva, afectiva, emocional y del lenguaje. - Trastornos de conducta y afectivo / emotivos transitorios: hiperactividad, baja autoestima, depresión, ansiedad, baja tolerancia a la frustración, agresividad.

	<p>CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE</p> <p>- Deficiencias en estrategias y técnicas adecuadas para abordar los procesos de aprendizaje básicos e instrumentales: lectura, escritura y cálculo.</p>
--	--

Necesidades Educativas Especiales y dificultades de aprendizaje han sido utilizados como sinónimos pero de cualquier forma, se trata de no etiquetar al niño, por lo que es necesario realizar una evaluación psicopedagógica que permita identificar de manera específica los apoyos que requiere el alumno.

5. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La evaluación psicopedagógica es un proceso que permite determinar las habilidades y capacidades del alumno tanto en la escuela como en su entorno social, identificando si presenta necesidades educativas especiales y si requiere una respuesta educativa.

Según Puidellivol (1993), la evaluación o detección de los niños que pueden presentar necesidades educativas especiales consta de tres fases. Mediante esta evaluación se determinan las habilidades y capacidades del alumno, tanto en el ámbito escolar como en el social.

1. En la primera fase hay una comprobación de los resultados de la enseñanza que el maestro observa con base en la actividad del grupo clase, a partir de esta evaluación puede detectarse las dificultades que presentan los alumnos, y así el maestro puede modificar la metodología de trabajo, los tiempos e intensidad para abordar determinados aprendizajes, modificar su propia actitud hacia los alumnos, etc. En esta fase se aprecian las características relevantes del grupo de manera global.
2. En la segunda fase se evalúa las condiciones o modificaciones que se hicieron en la primera fase, hay que preguntarse si el alumno ha logrado disminuir o superar las dificultades. En este caso se realizará un análisis más específico individualizado, tomando en cuenta las características del alumno, con el objeto de encontrar las estrategias que pueden reforzar al

alumno y al grupo en general. Esta fase es realizada por el maestro, con el apoyo del personal de la escuela.

3. En la tercera fase se toma en cuenta las necesidades que requieren apoyo más específico, que no se han superado con las fases anteriores como la sordera o la ceguera; así es necesario realizar adecuaciones curriculares y es necesaria la participación de profesionales especializados.

La tercera fase de la evaluación es más específica; en ella se lleva a cabo una evaluación psicopedagógica, que tiene la finalidad de recoger y analizar la información relevante, que permita la identificación de las características de los alumnos según las nee que presente, sus posibles causas y la propuesta a realizar para que el alumno supere las dificultades, logrando con ello la integración al ámbito escolar (Ministerio de Educación y Cultura, 1996).

Quienes realicen la evaluación psicopedagógica deberán tomar en cuenta la necesidad de un trabajo colaborativo entre el especialista, el maestro, los padres de familia, entre otros; ya que a través de ellos se podrá obtener la información suficiente sobre el proceso de desarrollo del niño, sobre sus capacidades, su ritmo de aprendizaje sus dificultades al enfrentarse a los conocimientos escolares, sus actitudes e intereses.

Para su elaboración en el diagnóstico se puede utilizar la técnica de observación directa del alumno dentro del salón de clases para observar su desempeño académico cotidiano; puede hacerse uso de instrumentos psicométricos, aunque los resultados de estos instrumentos no deben de ser definitivos ni únicos, ya que con una sola prueba no se puede alcanzar un diagnóstico confiable y ético (MEC, 1996).

Según García, et al (2000), para realizar una evaluación psicopedagógica existe la siguiente serie de elementos:

Datos Personales.

1. Motivo de la evaluación.
2. Apariencia física.
3. Conducta durante la evaluación.
4. Antecedentes del desarrollo.

- Embarazo.
- Antecedentes Heredo Familiares.
- Desarrollo Motor.
- Historia Médica.
- Historia Escolar.
- Situación familiar.

5. Situación Actual

- Aspectos generales:
 - Área intelectual.
 - Área del desarrollo motor.
 - Área lingüística.
 - Área de adaptación e inserción social..
 - Aspectos emocionales.
- Nivel de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.
- Información relacionada con el entorno del alumno.
 - Contexto escolar.
 - Contexto familiar.

6. Interpretación de los resultados.

7. Conclusiones y resultados.

La evaluación psicopedagógica debe brindar propuestas tanto al maestro regular como al de apoyo para dar respuesta a las nee del alumno. Las nee que presente el niño pueden ser de tipo físico, social, funcional o curricular.

5.1.Adaptaciones Curriculares

Las adaptaciones curriculares, de acuerdo con Sánchez y Torres (1997), son las decisiones que se toman sobre los elementos del curriculum, para responder a las necesidades educativas de los alumnos. García, et al (2000) las define como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un

alumno que no pueden cubrirse con el currículum común; constituye la llamada propuesta curricular individualizada y su objetivo es garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas, que el alumno no comparte con su grupo.

Estas adecuaciones dependen del tipo de nee que posea el individuo las cuales pueden ser entendidas como significativas, cuando el alumno no puede acceder a los contenidos propuestos, por lo que se debe modificar y optar por los contenidos que puede aprender y cuales no.

Existen también adecuaciones no significativas, en donde se enseña los contenidos tal y como están, solo se hace un ajuste en las estrategias, materiales, tiempos. (Jiménez y Vila 1999). De éstas se puede derivar otra clasificación, si son específicas, empleadas por el profesor, o bien inespecíficas llevadas a cabo por especialistas.

Cuando se realiza adecuaciones significativas, es decir cuando son sólo para el alumno con nee, se habla de que es una adecuación curricular individual, que se maneja dentro de la escuela y está relacionada con el currículum. Al respecto Puigdemívol (1993) considera que requiere de:

- a) Formulación de prioridades y estrategias adecuadas a las nee de los alumnos para ayudarlo en su educación, logrando su autonomía.

Para establecer las prioridades, los maestros según Puigdemívol, deben basarse en los siguientes criterios:

- Criterio de compensación, hacia la discapacidad.
- Criterio de autonomía / funcionalidad.
- Criterio de probabilidad de adquisición, se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizaje que esté al alcance del alumno.
- Criterio de sociabilidad.
- Criterio de significación (Selección de medios de aprendizaje significativos).
- Criterio de variabilidad (Actividades para mantener el interés del alumno).
- Criterio de preferencias personales.
- Criterio de adecuación a la edad cronológica.
- Criterio de Transferencia (de lo escolar, a lo extraescolar).
- Criterio de ampliación de ámbitos.

- b) Propuesta curricular. Se refiere a la previsión y organización de las adecuaciones.
- c) Procesos de evaluación para conocer si las ACI han ayudado a superar las nee del alumno o es necesario emplear otros apoyos.

Las adecuaciones requieren, como lo mencionan Gallardo y Gallego (1993), de dos elementos importantes en relación con el curriculum; por un lado la intención, se refiere a que se tenga claro el ¿qué enseñar?, y por otro lado la actuación, que se refiere al ¿cuándo y cómo enseñar? y ¿qué, cuándo y cómo evaluar?. Es importante reconocer que se debe tomar en cuenta que el curriculum debe estar abierto a la diversidad de los alumnos, a la igualdad de oportunidades y a una pluralidad cultural (Jiménez y Villa, 1999).

Las adecuaciones pueden ser de dos tipos:

- 1) Adecuaciones de acceso al curriculum. Se refieren a las condiciones físicas; ya sea en las instalaciones de la escuela, en el aula, así como los apoyos personales (profesores, compañeros, etc.)
- 2) Adecuaciones en los elementos del curriculum. Tiene que ver con la metodología, la evaluación, los contenidos, los propósitos, dependiendo de las necesidades de los alumnos.

En general todas las adecuaciones curriculares deben estar basadas en una evaluación previa de las nee de los alumnos que se pretende atender. Es decir para realizar las modificaciones necesarias al curriculum primero se debe establecer qué tipo de nee presenta el alumno.

6. NEE EN LENGUAJE ORAL Y LECTOESCRITURA.

6.1. El lenguaje oral.

De acuerdo con Valmaseda (1995) el lenguaje es una representación interna de la realidad construida a través de un medio de comunicación aceptado socialmente, Mata (1999) lo considera como instrumento principal para que el alumno pueda progresar en el conocimiento de los contenidos escolares, logrando con este un desarrollo personal y social.

El lenguaje no es una destreza aislada, intervienen distintas funciones que posibilitan la comunicación y buena parte de las operaciones mentales (Juárez y Monfort, 2001).

6.1.1. Etapas para la adquisición del lenguaje.

Valmaseda, (1995), ha caracterizado al lenguaje como un proceso que se adquiere por etapas las cuales son:

- Período pre-verbal.
- Adquisición del lenguaje
 - Adquisición de los aspectos formales.
 - Adquisición del significado.
 - Adquisición de los aspectos funcionales.

Para su estudio, estas etapas se han analizado por separado, pero esta separación es arbitraria ya que todos los aspectos están íntimamente ligados entre sí en el desarrollo normal.

Por aspectos formales se entiende la fonología y la morfosintaxis. El contenido hace referencia a la semántica y en los usos se hace alusión a las funciones comunicativas del lenguaje.

En el siguiente cuadro se presentan las principales etapas del desarrollo fonológico, que si bien inician en el periodo preverbal, es de los 18 meses hasta los 6 años lo que se considera estrictamente fonológica.

0-6 MESES	Vocalizaciones no lingüísticas relacionadas con hambre, dolor, placer. Vocalizaciones No lingüísticas: gorjeos.... que pueden formar parte de las proto-conversaciones con el adulto.
6-9 MESES	Baluceo constante, curvas de entonación, ritmo y tono de voz variados y aparentemente lingüísticos.
9-18 MESES	Posible aparición de segmentos de vocalización que parecen corresponder a las palabras.
18 MESES-6 AÑOS	Construcción del sistema fonológico. Puesta en marcha de procesos fonológicos: -Sustitución. - Asimilación. - Simplificación de la estructura fonológica.

Cuadro 1. Evolución del lenguaje Valmaseda (1995, Pág. 107).

En el cuadro siguiente se presenta el desarrollo morfológico y sintáctico. A pesar de que alrededor de los cinco años el niño ha adquirido las reglas básicas, no es hasta los ocho o nueve años cuando este proceso puede darse por finalizado.

9-18 MESES	Producciones de una sola palabra. Dificultad en analizar sintácticamente estas producciones.
18-24 MESES	Producciones de dos elementos de manera telegráfica, es decir sin palabras funcionales; expresan una amplia variedad de relaciones conceptuales subyacentes.
2-3 AÑOS	Producciones De tres y cuatro elementos. Adquisición clara de la estructura de frase simple. Enriquecimiento de los sintagmas. Aparición de gran variedad de marcas morfológicas.
3-5 AÑOS	Se centra en el aprendizaje de la estructura de las oraciones complejas tanto coordinadas como subordinadas. Adquisición de gran número de partículas (conjunciones, adverbios, pronombres...) A esta edad podemos decir que el niño ha adquirido ya lo esencial de su lengua..

Cuadro 2. Evolución del lenguaje Valmaseda (1995, Pág. 108).

La etapa de adquisición del significado y la de adquisición de los aspectos funcionales son paulatinas, van evolucionando. Por ejemplo al principio los primeros significados de las palabras de los niños no corresponden necesariamente con los significados que esas mismas palabras tiene para los adultos, pero después adquieren su verdadero significado; así como su funcionalidad dependiendo de la intención que el niño quiera transmitir.

6.1.2. Dificultades en el Lenguaje Oral.

Dentro del proceso de adquisición del lenguaje podemos encontrarnos ante distintos tipos y grados de dificultad, Mata (1999) menciona la siguiente clasificación en torno a las disfunciones del lenguaje oral:

- Dificultades en el lenguaje
 - Retraso simple del lenguaje. Se caracteriza por la expresión verbal inferior a la que tienen los mismos sujetos de acuerdo con su edad cronológica.
 - Retraso Moderado del lenguaje (Disfasias). Disfunción específica en el desarrollo de la expresión y/o comprensión del lenguaje.
 - Retraso Grave del lenguaje (afasias). Tiene que ver con las alteraciones neuropsicológicas en el área del lenguaje.
 - Mutismo. Se caracteriza por la ausencia total y persistente del lenguaje en determinadas circunstancias o ante determinadas personas en niños que han adquirido el lenguaje y que lo utilizan adecuadamente en otros contextos y/o en presencia de otras personas.
- Dificultades en el habla
 - Dislalias. Trastornos en la articulación, caracterizados por la dificultad para pronunciar correctamente los fonemas de la lengua, ya sean por omisión, inserción o distorsión.
 - Disglosias. Son trastornos de la articulación fonemática es decir se da la sustitución, omisión, distorsión, debidas a lesiones físicas.

- Disartias. Trastornos en la articulación de la palabra debidos a lesiones en el sistema nervioso central.
- Disfemia o tartamudez. Alteración en el ritmo del habla y de la comunicación.
- Disfonías. Cuando se presenta alteración en la laringe que ocasiona trastornos en la voz.

En esta última clasificación se presentan las llamadas dislalias, las cuales se caracterizan por la dificultad que se presenta con mayor frecuencia dentro de la expresión hablada, aunque por lo regular posee un pronóstico de recuperación (Pascual, 2001).

La dislalia puede ser:

- Evolutiva
- Orgánica
- Funcional

La dislalia evolutiva, tienen que ver con el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, pasa por etapas donde adquiere primero aquellos sonidos que son más fáciles de imitar y cada vez más se complejizan, porque se adquiere mayor madurez.

En las dislalias orgánicas, se engloban los trastornos de articulación que son provocados por un factor orgánico, donde existe una lesión o malformación que impide o dificulta una articulación correcta dando como resultado una expresión dislállica. Éstas pueden clasificarse en audiógenas, hay dificultad en la audición, por lo tanto, el niño aprende a hablar como escucha; pueden presentarse como disglosia, cuando hay anomalía o malformación en los órganos de articulación y por último, como disartrias, en las que las anomalías son de naturaleza motriz, secundarias a lesiones del sistema nervioso, las cuales afectan al tono y el movimiento de los músculos fono articulatorios.

Finalmente, la dislalia funcional, es también un defecto en el desarrollo de la articulación del lenguaje, pero en sujetos que no presentan alteración o malformación anatómica, ni lesión neurológica o perdida de audición que lo

genere; las personas que presentan esta dificultad son incapaces de lograr la posición y los movimientos adecuados de los órganos de articulación o de realizar una emisión correcta del aire fonador, o incluso puede ser que no se tenga fijadas las imágenes acústicas correctas y esto le lleve a una confusión de sonidos en el habla.

Cuando hay una articulación defectuosa se puede decir que es el primer síntoma que refleja inmadurez o dificultad funcional en el niño, su lenguaje tendrá dificultades con los fonemas los cuales pueden ser:

- Sustituciones
- Distorsiones
- Omisiones
- Inserciones.

La sustitución es un error de la articulación en la cual un sonido dentro de una palabra es remplazado por otro, es emitido correctamente pero no es el adecuado o el que se pide, por lo general el niño sustituye el fonema por el que le resulte más fácil, por ejemplo la “r” es cambiada por “g” o “d” diciendo “cada” y “cago”, en lugar de “cara” y “carro”.

La distorsión consiste en la emisión de sonidos distorsionados, es decir de forma incorrecta o deformada. Esta alteración es debida a una imperfecta posición de los órganos de articulación, a la falta de control de los movimientos que ha de realizar, y así partiendo de la posición correcta, puede deformar el sonido en su ejecución o la forma impropia de salida del aire fonador, produciendo lateralizaciones o nasalizaciones incorrectas. La distorsión junto con la sustitución son los dos errores que con mayor frecuencia aparecen en la sintomatología de la dislalia.

La omisión consiste como su nombre lo indica en omitir el fonema que no se sabe realizar, por ejemplo dirá “caeta” por “carreta” o “emana” por “semana”. Cuando se trata de sílabas de consonante doble o sinfonas, es frecuente la omisión de la consonante medial porque el niño no sepa pronunciarla, aunque pueda pronunciarla de manera aislada, o por la dificultad que supone la emisión

continuada de dos consonantes sin vocal intermedia, por ejemplo dirá “pato”, en lugar de “plato”.

Por último es inserción, cuando al niño se le presenta un sonido que le es difícil de articular, intercala junto a él otro fonema que no corresponde a esa palabra por ejemplo en lugar de “ratón” dirá “aratón”.

Todos estos problemas mencionados anteriormente pueden influir en la personalidad del niño, obstaculizando su desarrollo, socialización, y por ende afectará el proceso de aprendizaje.

6.1.3. El lenguaje oral según el Plan y Programas de Estudio.

El plan y programa de estudio para la educación primaria vigente a partir de 1993 promueve el desarrollo de la competencia comunicativa en 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.

Para ello organiza los contenidos en función de cuatro componentes:

- Expresión oral
- Lectura
- Escritura
- Reflexión sobre la lengua

Los componentes que directamente evalúan lenguaje, son expresión oral y reflexión sobre la lengua, los cuales tienen los siguientes propósitos:

Expresión oral

a) Interacción en la comunicación oral.

Se busca que los niños mejoren la comprensión y producción de mensajes orales.

b) Funciones de la comunicación oral.

Que los niños avancen en el reconocimiento y el uso apropiado de las distintas funciones de la comunicación.

c) Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas.

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.

Reflexión sobre la lengua.

a) Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita.

Que los niños reflexionen sobre las características del proceso comunicativo para autorregular su participación en éste, y el uso que le dan para que se dé un aprendizaje autónomo.

6.2. Lectoescritura

De acuerdo con Braslavsky y Fernández, (1985), el acto de escribir es la producción de significados mediante la representación del código gráfico; en la escritura se trata de expresar un significado para comunicarse con alguien que no esté presente. Otros autores mencionan que la escritura es un campo propicio para que los niños pongan en juego su pensamiento acerca del aprendizaje, ya que permite la participación de las personas en la cultura y en la sociedad (Schever, De la Cruz, Huarte, Caíno y Pozo 2001).

La lectura es comprender y recrear significados del código escrito, incluye la comprensión de conocimiento, análisis, razonamiento, entre otras. Tlaseca (1997) menciona que leer es un acto inteligente, que requiere de un proceso mental complicado en el que interactúan distintas habilidades como la ubicación espacial, unir una serie de símbolos con ritmo y velocidad adecuada, establecer correspondencia con los sonidos que dichos símbolos representan, dentro de este acto intervienen capacidades como la vista, el razonamiento y el lenguaje.

El proceso de leer y escribir se ha estudiado en conjunto; algunos autores como Espinosa (1998) y Mata (1999) mencionan los distintos ámbitos para adquirir la lectoescritura y la importancia que tienen.

- Aspecto pedagógico.

Se considera importante ya que de ello dependen los mecanismos, la metodología y la orientación que se da a los alumnos. Desde pequeños los niños tienen un acercamiento a la lectoescritura, y se pretende que el niño se prepare física y psicológicamente para aprender a leer. Al respecto, Shever, et al (2001) coinciden en que los niños efectivamente desde pequeños se acercan al proceso de la lectoescritura, ya que a través de situaciones prácticas y sencillas, por ejemplo el control del lápiz, van formándose ideas de cómo se escribe y a través de los años esta actividad evoluciona.

Como señala Espinosa, (1998), los objetivos de la etapa de iniciación a la lectoescritura son:

- a) Lograr la adaptación del niño a la escuela.
- b) Conseguir el desarrollo del área visual y auditiva.
- c) Desarrollar la coordinación motriz.
- d) Lograr el desarrollo senso-perceptivo.
- e) Conseguir que conozca y maneje su esquema corporal y además que tenga una representación mental de su cuerpo.
- f) Definir su lateralidad.
- g) Desarrollar nociones espaciotemporales.
- h) Desarrollar su capacidad de atención y su resistencia a la fatiga.

- Aspecto o ámbito lingüístico.

La lectura y la escritura son actos o medios lingüísticos que presentan ciertas complejidades ya que representan un código alfabético convencional y una simbolización abstracta de la realidad. Para comprender la lectura y la escritura es necesario comprender el desarrollo del lenguaje en todos sus niveles de procesamiento lingüístico: fonológico, sintáctico, semántico y pragmático (Mata 1999). Desde este enfoque leer es decodificar una representación escrita del

lenguaje hablado, el carácter lingüístico de la lectura se observa a través de los siguientes procesos:

- Acceso al léxico por vía fonológica, por medio de ella se permite la morfo fonología de la palabra, consiste en traducir los símbolos gráficos ya analizados perceptivamente, en fonemas.
- Lectura de oraciones y párrafos que requieren de una memoria temporal.

Se mencionan 5 parámetros lingüísticos que permiten al niño lograr un desarrollo en su lenguaje:

- a) Conciencia metalingüística. Se refiere a llevar a cabo una reflexión por parte del individuo.
- b) Conciencia comunicativa. Se refiere cuando el niño trata de entender lo que dice un texto escrito y trata de escribir para poder comunicarse.
- c) Conciencia léxica. Significa que el niño comprenda la necesidad de los espacios en blanco para formar palabras.
- d) Conciencia sintáctica. Cuando el niño logra utilizar la gramática adecuadamente.
- e) Conciencia discursiva. Se logra mediante la coherencia y la lógica de la comunicación que el individuo realiza.

Este ámbito es importante, ya que la lectura y la escritura son códigos lingüísticos que permiten comunicar un mensaje de la realidad (Mata 1999), por tanto si un niño presenta una dificultad en el lenguaje puede influir en el aprendizaje de la lectoescritura.

- Aspecto o ámbito psicológico, cognitivo.

En este ámbito la lectura se describe como un proceso de pensar, razonar y resolver problemas usando el material escrito. Defior (1996) plantea diferentes modelos aplicables al proceso lector:

- a) Proceso constructivo. La lectura es una construcción de significado que resulta de la interacción entre el conocimiento previo del alumno y la información que es dada por el texto.

- b) Proceso activo. Se refiere a la disposición activa del sujeto para realizar una tarea, en la cual se toma en cuenta el tipo de tarea y sus dificultades.
- c) Proceso estratégico. Es el uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas para realizar una tarea.
- d) Proceso afectivo. Se toma en cuenta aspectos afectivos como la motivación, la actitud, la satisfacción hacia la tarea.

La importancia que tiene este ámbito es básica ya que el acto de leer y escribir está ligado a nuestra cognición, al razonamiento que se haga de las situaciones, tiene que ver con la organización del pensamiento; por tanto si no organizamos internamente el conocimiento es más difícil recuperarlo de manera oral o escrita.

- Aspecto o ámbito sociocultural.

El lenguaje escrito se adquiere en la interacción con otros (Mata 1999). La cultura juega un papel muy importante, según Nájera, (2001), los seres humanos se desarrollan desde una perspectiva histórica cultural en donde el entorno ejerce influencia y configura la mente, la percepción, el pensamiento y la acción. Por medio del entorno recibimos una mediación sociocultural la cual puede ser de tipo instrumental o social.

La instrumental consiste en el uso activo de herramientas externas que culturalmente se le proporciona al individuo las cuales le permiten manipular y actuar sobre la realidad; la mediación social se entiende como la relación activa del sujeto que aprende con los demás miembros del grupo social al que pertenece, eso permitirá al sujeto posteriormente construir su propio conocimiento.

Orellana y Bravo (2000), coinciden en que el entorno juega un papel importante, ya que parte de una perspectiva sociolingüística en donde se toma en cuenta las variaciones lingüísticas que son producto de las condiciones sociales de los niños. Por tanto, queda claro que es un enfoque indispensable para el desarrollo de la lecto escritura.

- Enfoque evolutivo.

Este enfoque hace énfasis en el desarrollo de la lectura a través de etapas, Mata (1999) lo explica como sigue:

- 1) Fase 0. Prelectura o pseudo lectura, se establecen las bases de la alfabetización, el niño aprende el lenguaje oral, adquiere conocimientos sobre el mundo, conoce que el lenguaje le permite comunicarse y desarrolla habilidades perceptivas, visuales, auditivas y motoras.
- 2) Fase 1. Lectura inicial o decodificación. El niño descubre la naturaleza alfabética del sistema escrito, a través del uso de las letras como señales sonoras y correspondencia entre grafema y fonema.
- 3) Fase 2. Consolidación y fluidez de la decodificación, se da el proceso de automatización, velocidad y vocabulario.
- 4) Fase 3. Implica leer para aprender lo nuevo a partir de textos, empleando estrategias.
- 5) Fase 4. Se lleva a cabo la amplitud del material textual.
- 6) Fase 5. Construcción y reconstrucción del significado del texto de acuerdo con sus intereses.

Como se ha descrito aprender a leer y escribir es un proceso en donde intervienen diversos aspectos relacionados entre sí, de los cuales el aspecto lingüístico es muy importante.

6.2.1. Etapas para la adquisición de la lectoescritura.

De acuerdo con Ferreiro (1998), el proceso de adquisición de la lectoescritura va evolucionando en cuatro niveles principalmente:

- 1er. Nivel: Presilábico

Este nivel se caracteriza por que el alumno al escribir hace un grafismo, presenta escrituras unigráficas, es decir hacen una sola grafía para escribir una palabra, no hay control de cantidad en las grafías, sin embargo conforme pasa el tiempo va evolucionando hasta construir formas de diferenciación, las cuales

pueden ser generales como determinar cuantas letras o trazos son necesarios para escribir algo, además de variar el repertorio.

- 2º . Nivel: Silábico

En este nivel el niño empieza a acceder a las estructuras silábicas, descubre que la cantidad de letras que debe escribir tiene relación con lo que alcanza a comprender de la emisión oral.

Dentro de este nivel las producciones más evolucionadas son las silábicas estrictas con exigencia de cantidad. Son escrituras en las cuales los alumnos hacen corresponder estrictamente para cada recorte de la tira fónica una grafía. Pero esta segmentación entra en conflicto con la hipótesis según la cual con menos de tres grafías aproximadamente no se puede escribir, y por lo tanto a las palabras de dos o una sílaba, los alumnos les añaden grafías hasta llegar a su cantidad mínima. En este nivel puede o no haber valor sonoro-convencional de las letras.

- 3er. Nivel: Silábico-alfabético

El tercer nivel corresponde a las escrituras silábico-alfabéticas. Los alumnos de este nivel construyen las escrituras entre la hipótesis silábica y la alfabética. Acceden al análisis de fonemas pero parcialmente, pueden poseer escrituras silábico alfabéticas sin predominio del valor sonoro convencional por ejemplo (ADIJA) o pueden poseer valor sonoro convencional por ejemplo (MARPOSA).

- 4º. Nivel: Alfabético.

El cuarto nivel corresponde a las escrituras alfabéticas. Los alumnos acceden plenamente al análisis fonético de las palabras, descubre que una sílaba tiene más de dos letras y llegan a escribir partiendo de la correspondencia fonema-grafía, utilizando las letras con su valor sonoro convencional.

6.2.2. Dificultades en la Lectoescritura.

Las dificultades que podemos encontrar en la lectoescritura son:

- Dislexia.
- Disgrafía.
- Retraso lectoescritor.

De acuerdo con Bautista (1993), la dislexia se refiere a los problemas de lectura, que se presentan en las distintas etapas para su aprendizaje, como la decodificación de las palabras o la comprensión de un texto.

La disgrafía, denota problemas en la escritura, al no codificar significados y sonidos en signos escritos, pueden presentarse dificultades en la vía fonológica o la vía ortográfica. La vía fonológica llamada también léxica, utiliza las reglas de correspondencia para obtener la palabra escrita. El uso de esta vía implica la habilidad para analizar oralmente las palabras, es decir la capacidad para segmentar las palabras en los fonemas que la componen y establecer la conexión con sus grafemas correspondientes. La segunda vía llamada ortográfica recurre al léxico ortográfico o grafémico donde tendríamos almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que han sido utilizadas con anterioridad.

El retraso lectoescritor se refiere a un desarrollo deficiente en alguno de los procesos de lectura y escritura, donde distintos aspectos pueden influir, como déficit visuales, perceptivos, auditivos, lingüísticos, etc.

Tlaseca (1997) al respecto menciona tres características que ha observado a través de su experiencia como docente en los niños y los caracteriza de la siguiente manera:

- Niños con un ritmo más lento que el resto del grupo, estos niños requieren de más tiempo que lo normal y necesitan del trabajo colaborativo entre padres, maestros y alumnos.

- Niños que se estancan en el aprendizaje, es decir los que no tienen la menor idea de lo que significa leer, confunden letras y números, o no pueden escribir adecuadamente.
- Niños que aprenden a leer, pero presentan dificultades permanentes en el uso del sistema simbólico.

6.2.3. La Lectoescritura según el Plan y Programas de Estudio.

Dentro del Plan y Programa de estudios de Educación Básica a Nivel Primaria (1993) se contempla al primer grado como la base para adquirir formalmente la lecto-escritura; se pretende eliminar el enfoque tradicional, ya que en él se consideraba que leer bastaba con juntar letras y formar palabras, donde lo importante era leer rápido y claramente aunque no se comprendiera lo que se leía. En muchas ocasiones se pensó que el objetivo principal era lograr que los niños leyeran de corrido, porque la comprensión vendría después. De acuerdo con el Programa de Fortalecimiento para la Escritura y la Lectura (2000) esto no es cierto, ya que cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil después hacer lectura esto es leer y comprender el significado de lo escrito. Por ello leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral, eso es sólo decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2000). En este sentido Tlaseca (1997) propone que no se enseñe de manera tradicional, sino que se considere que existen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje para adquirir la lectoescritura.

A partir de las concepciones anteriores con la reforma de la educación primaria, se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (Pronalees) creado en 1995 por la SEP para dar un nuevo enfoque a la enseñanza en el área de español. En este programa se busca 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 (SEP 2000).

Para alcanzar esta finalidad dicho programa propone que los niños:

- a) Desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita.
- b) Desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas.
- c) Reconozcan, valoren y respeten variantes sociales y regionales de habla distinta de la propia.
- d) Desarrollen conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de textos escritos.
- e) Se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia de gusto estético.
- f) Desarrollen conocimientos y habilidades para buscar, seleccionar, procesar y emplear información, dentro y fuera de la escuela como instrumento de aprendizaje autónomo.
- g) Practiquen la lectura y escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y a la realidad.
- h) Logren comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura, de manera eficaz.
- i) Desarrollen estrategias para comprender y ampliar su lenguaje al hablar, escuchar, leer y escribir.
- j) Adquieran nociones de gramática para que puedan reflexionar y hablar sobre la forma y el uso del lenguaje oral y escrito, como un recurso para mejorar su comunicación (SEP 2000).

Para la enseñanza del español este programa se basa en un enfoque comunicativo y funcional centrado en la comprensión y transmisión de significados por medio de la lectura, la escritura y la expresión oral, con base en la reflexión sobre la lengua; donde comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y por lo tanto leer y escribir son dos maneras de comunicarse.

Los principales rasgos del enfoque son:

1. Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en relación con la lengua oral y escrita. Este aspecto considera que cuando los niños ingresan a la escuela, cuentan con conocimiento sobre la lengua que les permite expresarse y comprender lo que los otros dicen, dependiendo de su medio de interacción social y las características propias de su aprendizaje. Estas características serán la base para propiciar el desarrollo lingüístico y comunicativo de los alumnos durante toda la primaria.

Tradicionalmente se consideraba que durante el primer grado, los niños deben apropiarse del sistema de escritura, valor sonoro convencional de las letras, direccionalidad y segmentación; sin embargo, se pierde de vista que antes de su ingreso a la primaria, los niños tuvieron diferentes oportunidades de interacción con la lengua escrita en su medio familiar o en el nivel preescolar y que esto influye en el tiempo y ritmo de aprendizaje. Aunque la mayoría de los niños logran escribir en el primer año, algunos no lo consiguen, por ello el programa considera los dos primeros grados como un ciclo en el que los niños tendrán la oportunidad de apropiarse de este aprendizaje, y la consolidación y dominio del sistema de escritura se propicia a partir del tercer grado, sin olvidar el estilo de aprendizaje.

2. Desarrollo de estrategias didácticas significativas. Se buscan propuestas teóricas y experiencias didácticas que propicien la alfabetización funcional. Es decir la enseñanza de la lectura y la escritura no se reduce a la relación de sonidos del lenguaje con signos gráficos ni se limita a la corrección de la pronunciación, sino que insiste en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales de los textos; por ello se deberá trabajar con textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto.

3. Diversidad de textos. Permite satisfacer exigencias sociales y personales de comunicación, es esencial que los niños lean y escriban textos propios de la vida diaria: cartas, cuentos, noticias, artículos, anuncios, otros. Además que participen en situaciones diversas de comunicación hablada, conversaciones, entrevistas, etc., sólo así mejorarán su desempeño en situaciones comunicativas.

4. Tratamiento de los contenidos en los libros de texto. Se tratan los contenidos de manera que se desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para mejorar las competencias lingüística y comunicativa en los niños, no se trata que estos memoricen definiciones, se busca la práctica constante de la comunicación oral y escrita.

5. Utilización de formas diversas de interacción en el aula. Se propone que los niños lean, escriban, hablen, escuchen, trabajen en equipo, favoreciendo así el intercambio de ideas y la confrontación de puntos de vista.

6. Propiciar y apoyar el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares. Que los niños aprendan a utilizar el lenguaje oral y escrito de manera significativa en cualquier contexto.

Específicamente en el área de lectura y escritura el Plan y Programa de Estudios propone:

Lectura

a) Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.

Que los niños se inicien en la relación sonoro-gráfica y convencional de las letras, en el inicio del conocimiento del espacio en la forma gráfica del texto y en el significado de la lectura, que diferencien los distintos elementos gráficos del sistema de escritura mientras leen, además del conocimiento de los distintos tipos de letra.

b) Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes.

Que los niños se inicien en el conocimiento de distintas funciones de la lectura y participen en ella para familiarizarse con las características de forma y contenido de diversos textos.

c) Comprensión lectora.

Que los niños se inicien en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos.

d) Conocimiento y uso de fuentes de información.

Que los niños se familiaricen con el uso de distintas fuentes de información.

Escritura

e) Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.

Los propósitos para la escritura son los mismos que la lectura, además de la segmentación lineal del texto, espacio entre palabras y oraciones como apoyo a la lectura.

f) Funciones de la escritura, tipos de texto y características.

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

g) Producción de textos.

Que los niños se inicien en el desarrollo de las estrategias básicas para la producción de textos breves.

Los materiales que se emplean para desarrollar los propósitos del programa se interrelacionan y se complementan, algunos son para el profesor y otros para el niño. Para el niño se emplea el libro de lecturas, eje articulador de los materiales, en cada lectura se proponen actividades que se realizarán en el libro de actividades y con el material del libro recortable. Los temas que se tratan en las lecturas son variados y podrían relacionarse con otras asignaturas. Una característica importante de los libros son las ilustraciones.

El libro de actividades se compone también por lecciones, cada una de ellas ofrece la oportunidad de trabajar con diversos tipos de textos (cartas, recetas de cocina, recados, carteles), se busca que los niños apliquen su experiencia de la lectura en la resolución de situaciones. Asimismo, se desarrollan los conocimientos básicos acerca del sistema de escritura mediante actividades en las que el niño completa enunciados, escribe oraciones, copia, crea textos, y se pone atención para que los niños comprendan la funcionalidad de la escritura, no solamente con fines comunicativos, sino también con fines lúdicos. Por medio de juegos, crucigramas, trabalenguas, adivinanzas y dibujos. El libro Recortable se complementa con el libro de actividades, ya que ofrece imágenes y textos que el

niño podrá utilizar para reconstruir cuentos, completar oraciones o establecer relaciones entre texto e imagen.

También existe material para el profesor como el libro para el maestro y el fichero de actividades, en el cual se presentan alternativas de trabajo de manera flexible donde las actividades pueden enriquecerse dependiendo de la creatividad y experiencia del profesor, el cual deberá considerar las necesidades e intereses del grupo clase.

Con base en este marco teórico, nos permite observar que la lectoescritura y el lenguaje son procesos complejos que pueden presentar dificultades en su adquisición, sin embargo estas pueden superarse con una adecuada atención y así lograr que el alumno se desarrolle integralmente.

7. OBJETIVO GENERAL.

Como se mencionó, los niños con nee tienen derecho a una educación de calidad, de manera integradora donde no sean excluidos de las aulas regulares, por el contrario a través de un proceso de evaluación psicopedagógica se puede detectar el tipo de ayuda que requieren y darle una respuesta educativa de acuerdo a sus necesidades, que les permitan un desarrollo integral.

Con base en este marco de referencia el presente trabajo tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica dirigida a una niña de primer grado de primaria con nee en lectoescritura y lenguaje.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

Para lograr el objetivo de este trabajo la metodología se divide en tres fases, las cuales cuentan con diferentes instrumentos.

1. PRIMERA FASE. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Se llevó a cabo una evaluación diagnóstica a una niña de primer grado que asiste a una escuela pública ubicada en el municipio de Valle de Chalco, Estado de México.

La evaluación diagnóstica permitió conocer el desempeño académico de la niña en el área de lectoescritura y lenguaje.

1.1. Sujetos:

Se trabajó con una alumna de primer grado de primaria, que tenía 6 años de edad, a la cual se le otorgó el pseudonimo de Perla por razones de confidencialidad.

1.2. Procedimiento.

La evaluación diagnóstica permitió conocer la situación real de la niña en el área de la lectoescritura, la información se obtuvo a través de la aplicación de las técnicas y los instrumentos, uno que corresponde a contenidos académicos y otro que evalúa problemas del habla. En esta etapa se obtuvo información sobre las habilidades y las dificultades que presentaba la niña en el aprendizaje de la lectoescritura y su desenvolvimiento dentro del grupo, con el fin de obtener elementos que fueran retomados en el programa de intervención. El instrumento se aplicó en dos sesiones en una pequeña oficina proporcionada por la directora de la escuela.

1.3. Instrumentos y Técnicas.

- ◆ Instrumento de evaluación de contenidos académicos.
- ◆ Instrumento de evaluación de problemas del habla.
- ◆ Observación.
- ◆ Entrevistas.
- ◆ Revisión de cuadernos.

1.3.1. Descripción de las Técnicas.

Entrevista. Se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas (ver anexo 1). Una dirigida a la maestra de grupo, y otra dirigida a la madre de la niña, ya que son dos agentes de información que cotidianamente conviven con la niña. De estas entrevistas se obtuvo datos sobre las dificultades que presentaba la niña en la lectoescritura y un posible problema en el habla.

Revisión de cuadernos. Se realizó una revisión de los cuadernos de la niña, con el fin de evaluar su trabajo escolar cotidiano. Se evaluó su manera de escribir, de organizar sus tareas y también se observó sus calificaciones, entre otros aspectos.

Observaciones. Se realizaron cuatro observaciones dentro del salón de clases a fin de obtener información directa sobre el desenvolvimiento de la niña en su ambiente escolar, tomando en cuenta su desempeño académico, su interacción con sus compañeros y su profesora.

1.3.2. Descripción de los Instrumentos.

1.3.2.1. Instrumento de evaluación de contenidos académicos.

Construcción. El instrumento de contenidos académicos fue elaborado a partir de la opinión de la profesora, para identificar los temas que ya se habían cubierto, además se consideró el programa de estudios de educación básica en el área de español primer grado, el fichero, el libro del maestro, todos ellos proporcionados por la SEP.

Estructura del Instrumento. El instrumento está formado por 15 reactivos (Ver anexo 2), cinco de ellos pertenecen sólo al área de lectura, cuatro reactivos sólo al área de escritura y seis reactivos evalúan al mismo tiempo lectura y escritura.

Es importante mencionar que solo los reactivos 2 y 3 (Ver anexo 2) ya habían sido revisados en clase, los demás aun no se revisaban.

En lectura se retomaron temas sobre la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras, se emplearon los cuentos como herramienta básica en primer grado donde se identifica las partes de éste, inicio, desarrollo y final. Se incluye un reactivo que evalúa el reconocimiento a sí mismos y a otros.

En la escritura, también se retoma el cuento como forma de diversión, así como la elaboración de textos, el reconocimiento de la relación sonoro-gráfica de las letras de manera escrita.

Los reactivos tuvieron un valor máximo de 12 puntos y un mínimo de uno. Los reactivos de mayor puntuación fueron aquellos que evaluaban dos áreas. El alumno pudo obtener en lectura un máximo de 48 puntos, en escritura un máximo de 46 puntos, que en total sumaban 94 puntos.

Para asignar valor a cada reactivo (ver anexo 2) se utilizaron los criterios considerados por el programa de estudios, en cada una de las áreas.

1.3.2.2. Instrumento que evalúa los problemas del habla.

A partir de los comentarios de la maestra y de las observaciones realizadas, se sospechó que la niña presentaba problemas en el habla y se consideró que probablemente era un aspecto que podría interferir en su aprendizaje, por ello se aplicó el instrumento de Melgar (1994) publicado en su libro titulado “Cómo detectar al niño con problemas del habla”.

Este instrumento es un inventario experimental de articulación que comprende cincuenta y seis sustantivos que se usan en la conversación cotidiana, son familiares para los niños y se representan sin ambigüedad con un dibujo. Las palabras se seleccionaron de cuentos infantiles, canciones, rimas, libros de textos, etc. Estas palabras son las de mayor frecuencia en nuestro idioma.

Estructura. El inventario prueba diecisiete sonidos consonantes, doce mezclas de consonantes y seis diptongos, las palabras se presentan en tarjetas con su respectivo dibujo. Diecisiete tarjetas ilustran los siguientes sonidos (m), (n), (ñ), (p), (x), (b), (k), (g), (f), (y), (l), (r), (t), (c) y (s). Doce tarjetas contienen mezclas

como: (bl), (kl), (fl), (gl), (pl), (br), (kr), (dr), (fr) (gr) (pr) y (tr). Seis tarjetas representan los siguientes diptongos: (au), (ei), (eo), (ie), (ua) y (ue). El instrumento consiste en exponer las tarjetas a la niña de tal forma que pudiera producir el fonema del dibujo correspondiente, posteriormente se registraba la manera en que lo realizaba en un formato de respuestas proporcionado por el mismo instrumento, así se continuó hasta presentar las 56 palabras, el fonema podría estar en posición inicial, media y final.

El instrumento se califica de acuerdo con el número de palabras articuladas de manera correcta y se hace una distinción del número de sustituciones, distorsiones, omisiones y adicciones.

Procedimiento. Para la aplicación del instrumento, se presentaba las tarjetas a la niña y está tenía que articular la palabra de acuerdo con el dibujo, para esto se le explicó con anterioridad las indicaciones para que comprendiera lo que tenía que hacer. El aplicador del instrumento registraba en el formato de respuestas la manera de cómo pronunciaba cada palabra. La aplicación de este instrumento se llevó a cabo en una sesión en un tiempo de 10 minutos, dentro de la oficina de la directora

2. SEGUNDA FASE. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

2.1. Objetivo.

Diseñar y aplicar un programa de intervención que permitiera mejorar el nivel de lectura, escritura y lenguaje de la niña.

2.2. Sujetos.

1 Alumna de primer grado de primaria de 6 años de edad.

2.3. Procedimiento.

2.3.1. Diseño de la intervención.

El programa de intervención se diseñó a partir de la información proporcionada por la profesora, y por la información que arrojó la evaluación diagnóstica; se tomó en cuenta el plan y programa de estudios de primaria en primer grado, el libro del profesor, el libro del niño, el fichero, además se requirió consultar el libro de Pascual (2001) sobre el tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño, ya que se sospechaba que la niña presentaba problemas en la articulación. De esta manera se trabajaría por un lado contenidos académicos y por otro la enseñanza de la articulación. Dentro del programa se contempló a la madre de la niña, ella trabajó la articulación en casa por lo menos 15 minutos diarios, puesto que se requirió de ejercitación constante, se le pidió que la niña realizara ejercicios de movimientos de lengua, labios, soplo, entre otros.

En un principio se planearon 12 sesiones sin tener la seguridad que dentro de este tiempo la niña lograría avances notables, sin embargo, por lo observado en clase, la participación de la madre y de la maestra, se esperaba que así fuera, pues la niña siempre mostró interés por superar sus dificultades, así que se pensó que 12 sesiones serían buenas para atenderla, además como la intervención

psicopedagógica implica una evaluación continua, durante el proceso se podía dar cuenta si necesitaba mayor cantidad de sesiones.

2.3.2. Aplicación del programa de intervención.

El programa consistió en 12 sesiones de aproximadamente dos horas, considerando este tiempo porque además de la enseñanza del contenido, se trabajó con la enseñanza de la articulación de manera directa e indirecta. Es decir se le enseñaba propiamente la articulación de la letra que se le dificultaba y posteriormente se llevó a cabo el tratamiento indirecto; esto es la estimulación de los movimientos de la lengua, de los labios, el control de la respiración, del tono muscular, ejercicios de relajación, que de alguna u otra manera intervienen indirectamente en el lenguaje y al no emplearlo bien llevan a un funcionamiento inadecuado.

Las sesiones en torno al contenido se basaron en actividades que permitieran que la niña identificara el uso correcto de las letras en cuanto a sonido y grafía, esto se llevó a cabo por medio de lectura de cuentos, dictados, ejercicios de complementación, entre otros.

Las lecturas que se emplearon para la intervención solo 3 de ellas ya habían sido revisadas en el salón de clases, “El rey de los animales”, “La cucaracha Comelona” y “El piojo y la pulga pero la maestra refirió que cuando tomaba lectura a la niña, esta no era entendible omitía letras y distorsionaba las palabras. Las adivinanzas y los trabalenguas no se habían visto en clase, fueron extraídos de algunos libros de apoyo.

El proceso de aprendizaje de la niña se reforzó con juegos que permitieron generar interés en ella.

Las sesiones se aplicaron una vez por semana, durante los meses de febrero, marzo y abril.

2.4. Programa de intervención.

2.4.1. Objetivos generales:

- Que la niña logre identificar correctamente las letras de forma oral y escrita.
- Que la niña logre la pronunciación adecuada de las letras, mejorando con ello su lectura y su escritura.

2.4.2. Objetivos específicos:

Que la niña:

- ◆ Identifique correctamente las letras r, l, b, d, ñ, f, y los fonemas de manera oral y escrita.
- ◆ Por medio de la identificación de las letras, corrija su pronunciación de las mismas.
- ◆ Realice actividades como completar enunciados, leer cuentos, trabalenguas, que permitieran agilizar la lectura y escritura.
- ◆ Lea sin hacer omisiones, distorsiones o sustituciones.
- ◆ Agilice los movimientos de los órganos de articulación que posiblemente obstaculicen la pronunciación de las letras.

2.4.3. Criterios para evaluar el programa de intervención.

Los criterios que a continuación se presentan son retomados del programa de estudios de primaria en primer grado en el área de español, el cual indica las competencias que debe desarrollar el alumno en las siguientes áreas:

- Lectura
- Escritura
- Expresión oral (Lenguaje)

En el área de expresión oral se toman en cuenta los criterios propuestos por Melgar en el instrumento de evaluación de problemas en el habla.

CRITERIOS PARA EVALUAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
ÁREA	CONTENIDO	CRITERIOS
		La niña cubre el contenido anterior sí:
Expresión oral (Lenguaje)	❖ Interacción en la comunicación	* Toma turnos en la conversación.
	❖ Funciones de la comunicación.	* Se identifica a sí misma y a otros por ejemplo sabe como se llama y es capaz de leerlo y escribirlo.
	❖ Expresión de mensajes. Claridad, secuencias de ideas, precisión.	* Tiene expresión correcta, no presenta omisiones, sustituciones, distorsiones o sustituciones en la manera de hablar.
Lectura	❖ Conocimiento de la lengua escrita.	* Conoce la forma gráfica y su significado.
		* Comprende la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional de las letras.
		* Segmenta palabras en la lectura adecuadamente
	❖ Funciones, textos y características.	* Identifica adecuadamente un texto.
		* Lee correctamente un texto. Es entendible.
		* Reconoce las partes que forman un cuento: inicio, desarrollo y final.
	❖ Comprensión lectora.	* Tiene conocimientos previos en torno a un tema.
		* Relaciona la imagen con el texto.
		* Intenta leer un texto con el apoyo de imágenes.

Escritura	❖ Conocimiento de la lengua escrita.	*Comprende la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional de las letras de manera escrita.
		* En la escritura hace uso adecuado de la segmentación y copia de palabras.
	❖ Funciones, textos y características.	*Usa la escritura para realizar cuentos, listados, relatos, etc.
	❖ Producción	* Elabora textos

Para asignar una valoración cualitativa en la evaluación inicial, se tomó en cuenta el desempeño de la niña por medio de:

- El trabajo directo con la niña.
- La observación.
- La aplicación de los instrumentos.
- Revisión de cuadernos.
- Entrevistas.

En la evaluación final se toma en cuenta el desempeño de la niña por medio de la aplicación de los instrumentos, la observación, 3 sesiones dentro del grupo después de la intervención y la opinión de la profesora.

3. TERCERA FASE. EVALUACIÓN FINAL.

Esta fase se realizó con el fin de conocer el desempeño que obtuvo la niña después de la intervención, analizando sus avances y sus limitaciones.

3.1. Sujetos.

1 Alumna de primer grado de primaria.

3.2. Instrumentos:

Se construyó un instrumento de contenidos académicos similar en cuanto a contenidos al de la evaluación inicial, sólo que las actividades fueron elaboradas con mayor complejidad. El reactivo 4 se presenta casi de la misma manera porque este tipo de ejercicios la niña no logro realizarlos en la evaluación inicial. Los demás reactivos retoman los contenidos de los libros pero no se presentan de igual manera. La lectura que se empleó en la evaluación final no se había trabajado en clase. El instrumento de evaluación inicial y final no son iguales por dos razones principalmente, en primer lugar porque no es una intervención experimental, es un estudio descriptivo acerca de los avances obtenidos de una niña con nee a partir del diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención, programado para sus necesidades específicas. En segundo lugar haber incluido ejercicios más complejos permitió conocer mejor los avances de la niña después de la intervención, es decir, si se ponía ejercicios similares y los lograba hacer no se podía conocer sí tenía la capacidad de realizar ejercicios más complejos.

El instrumento constó de 10 reactivos, al igual que el instrumento de evaluación inicial se retomó las áreas de lectura y escritura, un reactivo evaluaba solo lectura, dos escritura y 7 evaluaban las dos áreas. En el área de lectura se podrían alcanzar 55 puntos, en escritura 57, sumando en total 112 puntos si todos los reactivos eran contestados correctamente (Ver anexo 3).

También se aplicó el instrumento que evalúa los problemas del habla para observar su desempeño, después de la intervención.

3.3. Procedimiento.

La evaluación se aplicó en dos sesiones, dentro de una oficina proporcionada por la escuela.

Después de la aplicación de los instrumentos, tres sesiones más se emplearon para observar el desenvolvimiento de la niña dentro de su grupo.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

A partir de la aplicación de los instrumentos y de las técnicas se pudo identificar que al inicio la niña presentaba problemas en el área de la lectoescritura y su habla no era adecuada, no se podía comunicar claramente de manera oral y escrita.

La niña al escribir, omitía, sustituía y distorsionaba algunas letras, tampoco tenía claramente identificada la relación sonoro-gráfica. (Ver figura1).

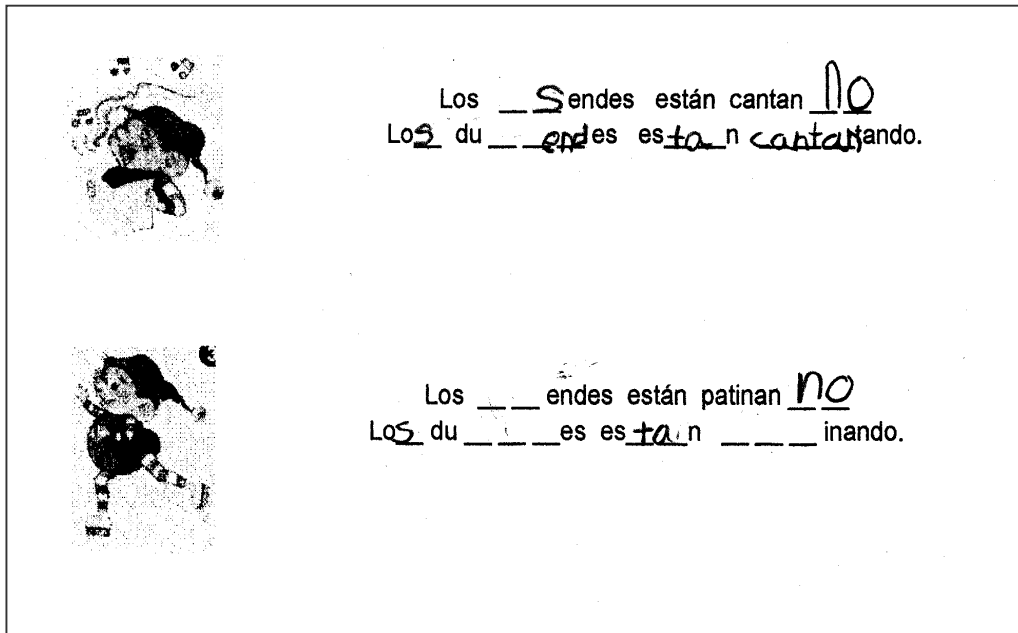


Figura 1. Este reactivo representa la producción que hizo la niña, solo escribió algunas letras.

A sí mismo la niña cambiaba letras, se guiaba por las imágenes para leerlas no por la escritura, regularmente la niña escribía las palabras como las leía, de esta forma reproducía los errores que tenía al expresarse oralmente en su escritura (Figura. 2)

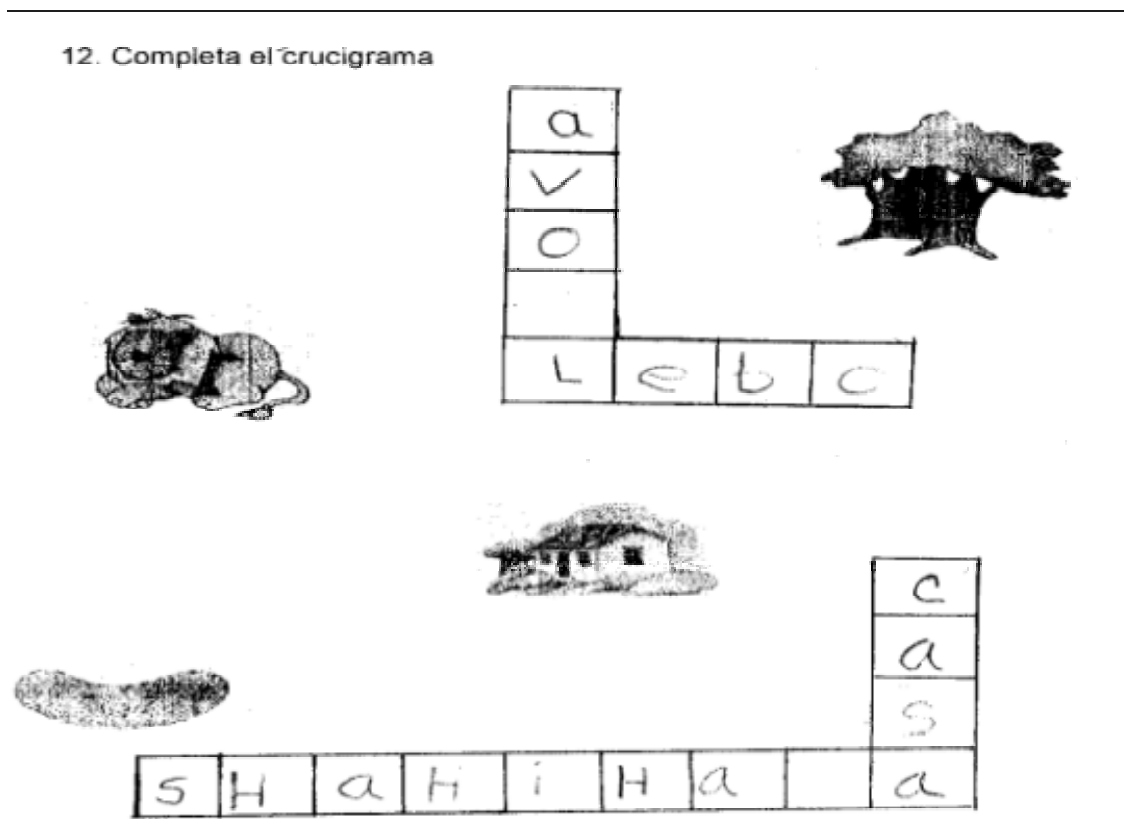


Figura 2. En este reactivo se muestra cómo la niña invertía letras incluso se observó que su vocabulario era reducido, porque no conocía el nombre de salchicha ni de león. En este ejercicio se le dictó letra por letra porque la palabra completa le fue imposible escribirla.

La profesora refirió que notaba un interés por parte de la niña en las actividades escolares, sin embargo su desempeño se ubicaba por debajo del grupo, al no poder leer ni escribir, inclusive no se podía comunicar bien con sus compañeros, ya que recibía burlas de algunos de ellos por su manera de hablar.

Después de observar y analizar los datos de la evaluación inicial se decidió trabajar con la niña de manera que se le apoyara para que lograra leer y escribir, ya que los objetivos del plan y programa de estudios marcan que el primer grado es la base para adquirir la lectoescritura.

Para planear el programa de intervención fue necesario analizar los datos arrojados de la evaluación inicial de la niña.

Perla requirió ayuda para leer y escribir el instrumento, ya que como confundía letras o no las podía pronunciar, su producción no era correcta, para

que la niña comprendiera las instrucciones se le leyó entre dos o tres veces, aún así su calificación fue desfavorable. Por ejemplo cuando se le pidió completar palabras (reactivo 15), la niña reconoció el nombre guiándose por la imagen, pero no logró completar la palabra (Figura 3).

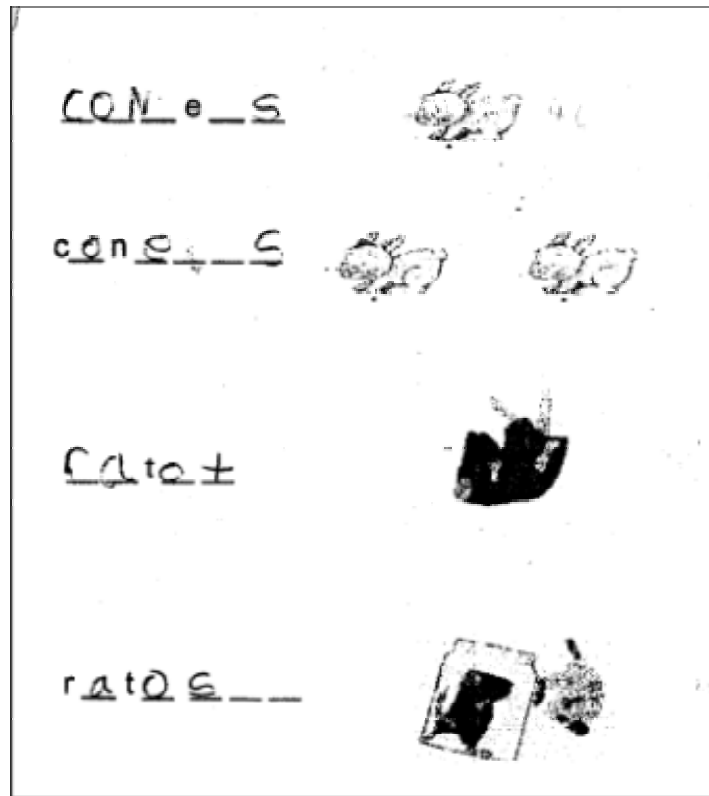


Figura 3. En esta figura se observan errores como omisión y sustitución de letras de manera escrita.

La maestra comentó que dentro de la clase, Perla leía muy lento, su lectura no era clara, tenía que decirle constantemente “repítelo” para lograrlo de mejor manera; la maestra también comentó que la niña requería más atención, sin embargo, ella no podía dársela porque no tenía el tiempo suficiente.

En las observaciones se notó que su relación social no era buena, ya que muchos de sus compañeros no se acercaban a ella y si se acercaban solo era para burlarse, diciéndole que era un bebé porque no podía hablar bien. Esto posiblemente era una razón del porqué no participaba en clase.

Los reactivos que resolvió mejor fueron aquellos en los que se le pidió copiar las palabras en el lugar correspondiente, pero requirió ayuda para leer las indicaciones. (Figura 4).

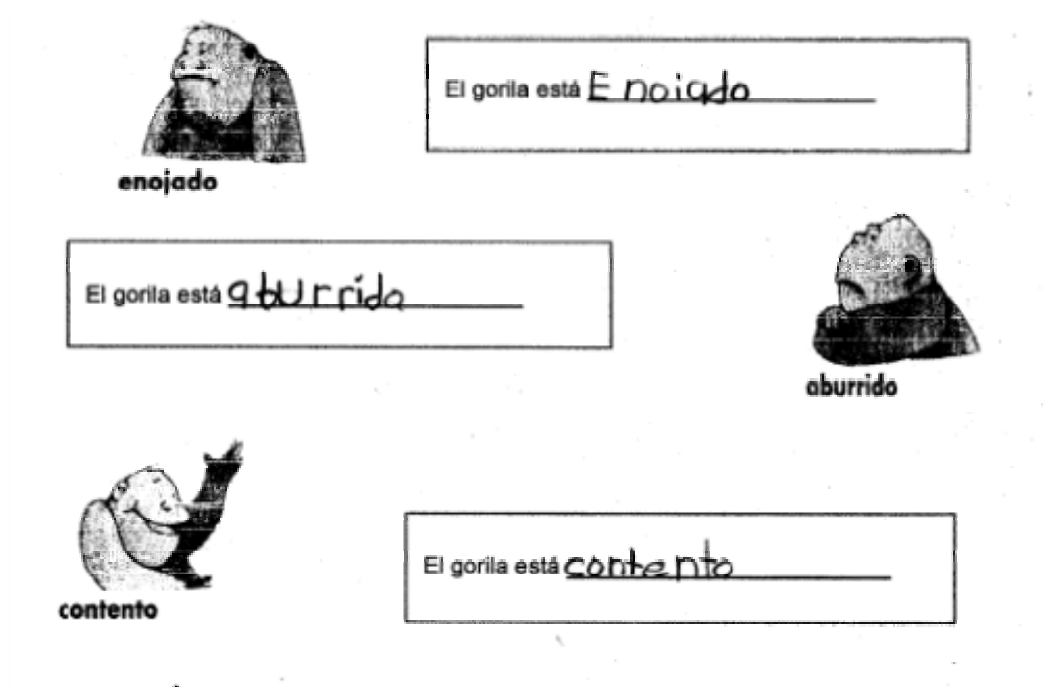


Figura 4. Esta imagen muestra como la niña realizaba adecuadamente el copiado de palabras, trataba de escribir lentamente para no equivocarse.

La profesora refirió que cuando la niña no podía leer ni escribir se mostraba con baja autoestima, asimismo, en las entrevistas y en el trabajo directo con la niña se confirmó que le angustiaba no poder comunicarse correctamente. La maestra trató de ayudarla un poco dejándole actividades extras, para realizar en casa como lecturas, repaso de las letras con el apoyo de la madre, quien estaba en la mejor disposición de ayudarle aunque a ella misma se le dificultaba un poco porque no sabía leer ni escribir. En torno al instrumento de problemas del habla, se observó que de las 56 palabras que contiene el instrumento, solo 26 las articuló de manera correcta, en las demás palabras se observó omisión de letras, sustituciones y distorsiones, no hubo adicción. Por lo general, los fonemas que articuló de manera incorrecta fueron: (r), (ñ), (d) (l); las mezclas (bl), (kl), (fl), (gl), (pl), (br), (kr) (dr) (fr) (gr), (pr) (tr) y los diptongos (au), (ei), (eo), (ie) (ua), (ue).

Algunas palabras fueron leídas así:

- nariz ----- nais
- piñata ----- pillata
- mariposa ----- laiposa
- perro ----- pedo
- blusa ----- usa
- clavos ----- avos
- flor ----- for
- jaula ----- fada
- leoncito ----- eon

De manera general se muestra el desempeño de la alumna durante la evaluación inicial de acuerdo con los criterios seleccionados para evaluar el programa de intervención. Aquí se retoman las observaciones, las entrevistas, que reforzaron la información de los instrumentos.

ÁREA	CONTENIDO	CRITERIOS	DESEMPEÑO
Expresión Oral	* Interacción en la comunicación	* Toma turnos en la conversación.	Por lo regular su conversación fue limitada, su participación fue mínima dentro del grupo.
	* Funciones de la comunicación.	* Se identifica a sí misma y a otros.	Sólo identificó su nombre aunque no lo pronunció correctamente omitió letras, no identificó el nombre de su profesora.
	* Expresión de mensajes. Claridad, secuencias de ideas, precisión.	* Tiene expresión correcta, presenta omisiones, sustituciones, distorsiones o sustituciones en la manera de hablar.	Su habla fue poco entendible, habló muy rápido substituyó y omitió letras.
Lectura	Conocimiento de la lengua escrita.	* Conoce la forma gráfica y su significado.	Reconoció sólo algunas letras, pero no identificó su forma gráfica.

		* Comprende la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional de las letras.	Al leer se observó que la niña confundió el sonido con la grafía, por lo tanto cuando leyó distorsionó la palabra.
		* Segmenta palabras en la lectura adecuadamente	Aunque no leyó adecuadamente sí realizó la segmentación de las palabras.
* Funciones, textos y características.		* Identifica adecuadamente un texto.	La niña identificó el tipo de texto antes de leerlo.
		* Lee correctamente un texto. Es entendible.	Su lectura no fue clara y comentó que no conocía algunas letras aunque ya se le habían enseñado.
		* Reconoce las partes que forman un cuento: inicio, desarrollo y final.	Identificó claramente la estructura de un cuento. Sin embargo no lo pudo leer ni escribir a menos que se le pidiera copiarlo.
* Comprensión lectora.		* Tiene conocimientos previos en torno a un tema.	Le costó trabajo crear algo por ejemplo cuando se le pidió que inventara un cuento no hubo respuesta. También esto se observó en el crucigrama ya que dijo no conocer el nombre de salchicha.
		* Relaciona la imagen con el texto.	Relacionó de manera adecuada la imagen con el texto, en este aspecto fue muy hábil.
		* Intenta leer un texto con el apoyo de imágenes.	Sí lo intentó leer aunque algunas palabras que produjo tuvieron errores, ya sea por la omisión de letras o sustitución.

Escritura	* Conocimiento de la lengua escrita.	*Comprende la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional de las letras de manera escrita.	No hubo una relación del sonido con la grafía, al escribir sustituyó, omitió letras o no las identificó.
		* En la escritura hace uso adecuado de la segmentación y copia de palabras.	En este aspecto la niña copió y segmentó correctamente no presentó dificultades.
	* Funciones, textos y características	*Usa la escritura para realizar cuentos, listados, relatos, etc.	No la usó a menos que se le pidiera, se puso nerviosa porque mencionó que no podía hacerlo.
	* Producción	* Elabora textos	No logró escribir un texto por ella misma.

2. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN.

Cuando se inició la intervención, la niña se mostró insegura porque no podía leer ni escribir al igual que sus compañeros, sin embargo después la niña adquirió confianza e interés por el trabajo, porque expresó que deseaba que sus compañeros ya no se burlaran de ella.

En las dos primeras sesiones la niña superó las actividades porque no presentaban dificultad para ella, en cierto momento se aburrió por lo que se decidió modificar las actividades planeadas, a un nivel de mayor complejidad y adecuadas para el nivel de conocimientos e interés de la niña.

La práctica de la articulación se suspendió algunas sesiones porque la niña no las quería realizar ya que se le dificultaban; para retomar esta actividad se incluían juegos para aminorar su desanimo y, posteriormente, se intercalaba el tiempo destinado a esta actividad, algunas veces se realizaba al inicio, otras veces al final o durante el desarrollo de alguna actividad como si fuera un receso, para no inquietar a la niña.

Se utilizaron diversas actividades para provocar el interés de la niña, se emplearon títeres, dibujos y dulces.

Se solicitó la ayuda de la madre después de la sesión 2 para practicar la articulación en casa, ya que este proceso requirió una ejercitación constante. Al final de la sesión se daban algunos minutos para explicar a la mamá los ejercicios a realizar y si eran muy complicados, se le proporcionaba por escrito las indicaciones.

Aproximadamente en la sesión 6 se notó más desenvolvimiento por parte de la niña, su lectura era más entendible al igual que su escritura y ya era posible que produjera algún texto por sí misma. Esto fue un beneficio porque en la práctica de la articulación empezó a notarse, se observaba mayor agilidad en su lengua y por lo tanto al corregir esta dificultad su desempeño en la lectura y la escritura fue satisfactorio.

En la imagen que se presenta a continuación se observa que Perla se guió solo por las imágenes para escribir un cuento, lo realizó identificando las partes de

este, su escritura ya es entendible y se observó que borró al darse cuenta de sus errores, ella misma revisaba su escritura.



Figura 5. En esta figura se aprecia cómo la niña fue capaz de producir un texto a partir de las imágenes, si bien cometió errores en algunas letras, estas fueron mínimas, hay elaboración en sus ideas, tiene en cuenta las partes que conforman un cuento.

En torno al lenguaje, se notaba mayor claridad en su habla, su lengua y sus labios adquirieron mayor agilidad.

En las últimas sesiones el avance de la niña fue notable, los fonemas y las mezclas de consonantes las pronunció y también las escribió adecuadamente; estos avances fueron reflejados en su grupo ya que la maestra comentó que hubo mejor desempeño de la niña no sólo en los contenidos, sino también en la relación con sus compañeros.

Al final de las 12 sesiones la niña mostró avances notables, quizás no desaparecieron por completo las dificultades pero si obtuvo mejoras que indicaban que con el tiempo superaría por completo el problema, como la corrección espontánea al hablar, hablar despacio para pronunciar mejor, entre otros.

Es necesario mencionar que después de la intervención sé continuo observando el desempeño de la niña para saber si era capaz de transferir lo aprendido en el programa a su salón de clases, se detecto que había mejor desenvolvimiento de la niña ya que al leer lo hacia con menos sustituciones, omisiones y había mayor claridad, su pronunciación era correcta, pedía participar más en las actividades.

Un factor importante dentro del programa de intervención fue la participación de la madre ya que su trabajo fuera de la escuela fue un refuerzo del programa logrando con ello que la niña realizara ejercicios de articulación; se puede decir que quizás si no se hubiera contando con el apoyo de la madre se hubiera llevado más tiempo.

3. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Análisis cualitativo. Antes y después de la intervención.

Antes de la intervención la niña mostró disposición para el aprendizaje, sin embargo, sus deficiencias se encontraban en la omisión y sustitución de letras, su habla no era entendible, se le dificultaba la lectura y la escritura.

Por ejemplo al leer:

“La cucaracha comelona” extraída del libro de lecturas y vista anteriormente en clase con la profesora, lo leyó así “ La cucalacha comeona” y aún cuando se le corregía continuaba leyendo equivocadamente, aunque se observaba el esfuerzo por hacerlo cada vez mejor.

Después de la intervención su lectura era más clara, logró completar enunciados correctamente y elaborar textos por sí misma (Figura 6).

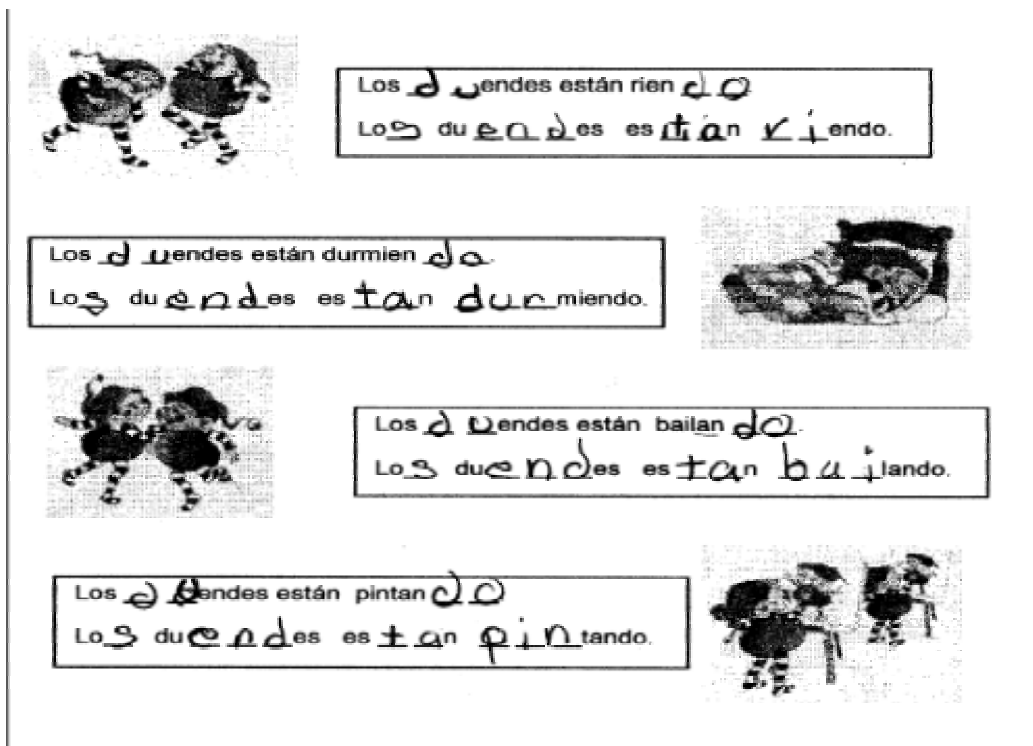


Figura 6. En esta figura se observa que la niña fue capaz de completar los enunciados ya no se le brindó ayuda lo hizo sola y solo cometió un error, pero al darse cuenta corrigió, además de escribir lo leyó correctamente. Éste fue un aspecto que en la evaluación inicial no lo pudo realizar.

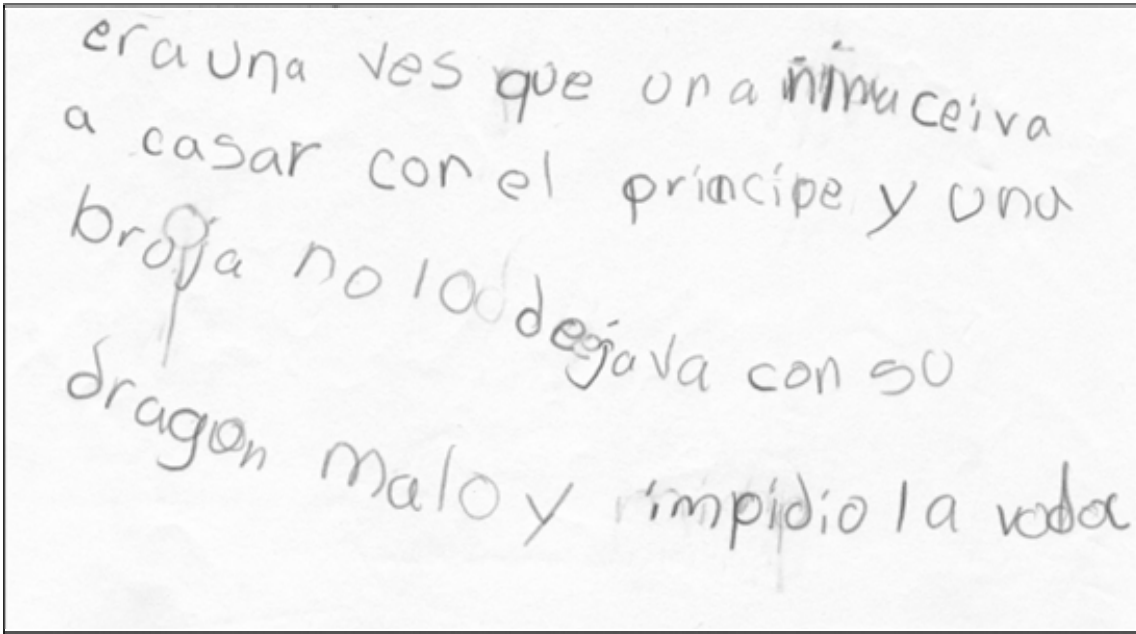


Figura 7. En esta figura se observa que la niña elaboró un cuento, lo imaginó y posteriormente lo escribió; si bien tiene faltas de ortografía, hubo el esfuerzo por realizarlo, se notó que al darse cuenta de sus errores borraba y corregía; fue más cuidadosa en su trabajo, aunque por emplearse hoja en blanco la dirección de su escritura no fue la adecuada.

Un aspecto en el que se observó avances notables fue en la elaboración de crucigramas ya que en la evaluación inicial no lo realizó correctamente y en la evaluación final se observó un mejor desempeño.

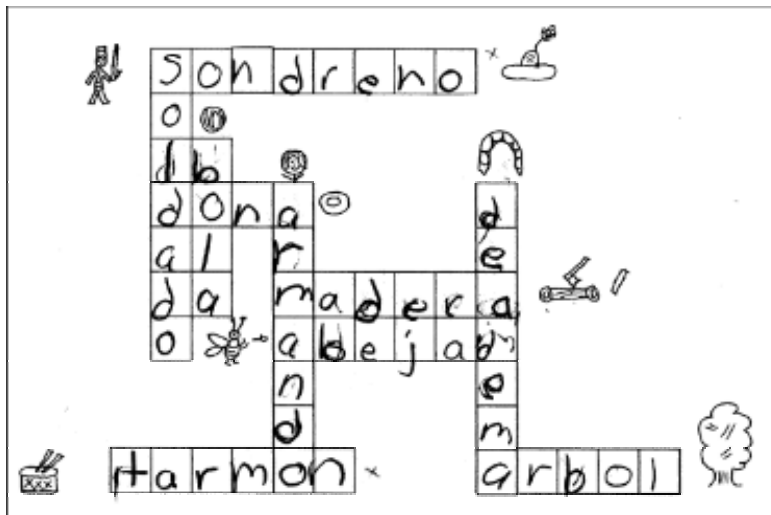


Figura 8. En esta figura se observa como la niña resolvió el crucigrama solo con la ayuda de las imágenes, todavía sustituyó algunas letras como la letra m, en lugar de b, o en la palabra sombrero sustituyó por b por d, pero en comparación con el crucigrama de la evaluación inicial supero sus dificultades.

Una de las dificultades que la niña superó tanto en el lenguaje oral como en el escrito fue el emplear adecuadamente los sonidos dentro de las palabras, ya que no podía pronunciar adecuadamente estos, por lo que al escribir lo hacía como hablaba.

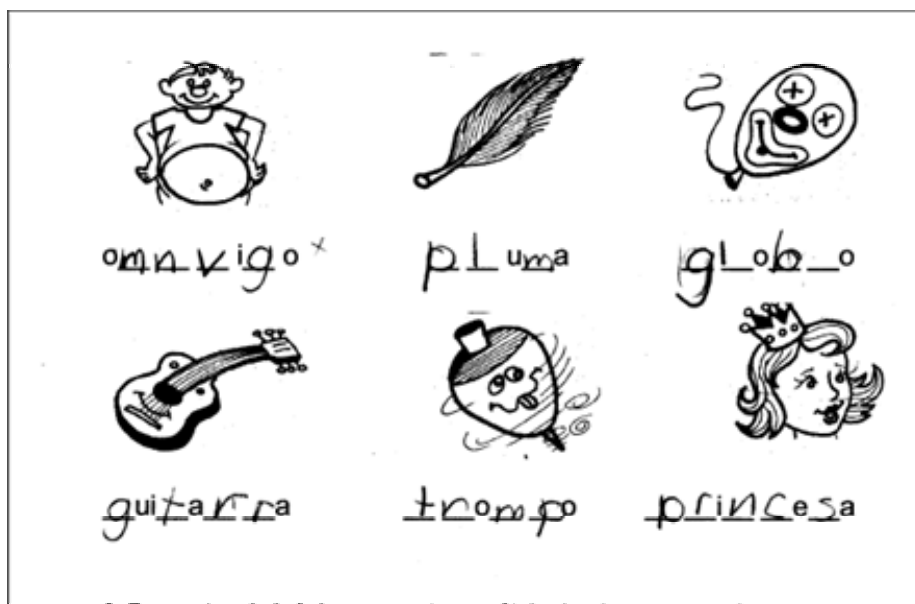


Figura 9. En este ejercicio se observa que la niña logró emitir y

A continuación se muestra un resumen con base en el desempeño de Perla antes y después de la intervención tomando en cuenta los criterios que evalúan el programa de intervención.

ÁREA	CONTENIDO	CRITERIOS	DESEMPEÑO ANTES	DESEMPEÑO DESPUÉS
Expresión Oral (Lenguaje)	* Interacción en la comunicación	* Toma turnos en la conversación.	Por lo regular su conversación fue limitada, su participación fue mínima dentro del grupo.	Se notó más interacción con sus compañeros, su participación en clase fue más activa, la niña tomó iniciativa para participar.

	* Funciones de la comunicación.	* Se identifica a sí misma y a otros.	Sólo identificó su nombre aunque no lo pronunció correctamente omitió letras, no identificó el nombre de su profesora.	Logró identificar su nombre y el de su profesora de manera oral y escrita.
	* Expresión de mensajes. Claridad, secuencias de ideas, precisión.	* Tiene expresión correcta o presenta omisiones, sustituciones, distorsiones o sustituciones en la manera de hablar.	Su habla fue poco entendible, habló muy rápido sustituyendo y omitiendo letras.	Fue más clara al hablar, si bien le era difícil pronunciar las palabras, ya existe un esfuerzo por lograrlo; por lo regular son pocos los errores que cometió, logró emitir el sonido de las letras.
Lectura	* Conocimiento de la lengua escrita.	* Conoce la forma gráfica y su significado.	Reconoció sólo algunas letras, pero no identificó su forma gráfica.	Logró identificar las letras r, ñ, l, los sinfonos como bla, dra, fra, gre y el diptongo ei que anteriormente se le dificultaban.
		* Comprende la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional de las letras.	Al leer se observó que la niña confundió el sonido con la grafía, por lo tanto cuando leyó distorsionó la palabra.	Ya no confundió las letras, leyó pausadamente y hubo menor número de omisiones.
		* Segmenta palabras en la lectura adecuadamente	Aunque no leyó adecuadamente, sí realizó la segmentación de las palabras	La segmentación de palabras lo siguió haciendo correctamente no presentó dificultades en este aspecto.
	* Funciones, textos y características.	* Identifica adecuadamente un texto.	La niña identificó el tipo de texto antes de leerlo	Fue hábil para identificar si es un cuento, una narración, etc.

		* Lee correctamente un texto. Es entendible.	Su lectura no fue clara y comentó que no conocía algunas letras aunque ya se le habían enseñado. Leer le llevaba mucho tiempo y le generaba ansiedad.	Su lectura mejoró en cuanto a claridad y velocidad.
		* Reconoce las partes que forman un cuento: inicio, desarrollo y final.	Identificó claramente la estructura de un cuento. Sin embargo no lo pudo leer ni escribir a menos que se le pidiera copiarlo.	No solo identificó las partes que conforman el cuento si no que ya fue capaz de leerlo y de escribirlo.
	* Comprensión lectora.	* Tiene conocimientos previos en torno a un tema.	Le costó trabajo crear algo por ejemplo cuando se le pidió que inventara un cuento no hubo respuesta. También esto se observó en el crucigrama ya que dijo no conocer el nombre de salchicha	Su vocabulario fue más extenso, su discurso fue más organizado.
		* Relaciona la imagen con el texto.	Relacionó de manera adecuada la imagen con el texto, en este aspecto fue muy hábil.	Fué muy ágil en este aspecto no presenta mayor dificultad para realizarlo.
		* Intenta leer un texto con el apoyo de imágenes.	Sí lo intentó leer aunque algunas palabras que produjo tuvieron errores, ya sea por la omisión de letras o sustitución	Leyó por ella misma hubo un esfuerzo por articular los fonemas por ejemplo la letra r fue un fonema que le era difícil.

Escritura	* Conocimiento de la lengua escrita.	*Comprende la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional de las letras de manera escrita.	No hubo una relación del sonido con la grafía, al escribir sustituyó, omitió letras o no las identificó.	Escribió sin omitir o sustituir letras por ejemplo la letra r y los sinfones.
		* En la escritura hace uso adecuado de la segmentación y copia de palabras.	En este aspecto la niña copió y segmentó correctamente no presentó dificultades.	En este aspecto la niña no presentó mayor dificultad, lo realizó adecuadamente.
	* Funciones, textos y características	*Usa la escritura para realizar cuentos, listados, relatos, etc.	No la usó a menos que se le pidiera se puso nerviosa porque mencionó que no podía hacerlo.	Escribió sin ayuda, por ejemplo en sus dictados mejoró, la maestra notó su avance en sus calificaciones.
	* Producción	* Elabora textos	No logró escribir un texto por ella misma.	La niña elaboró un texto, lo escribió de acuerdo a las partes que conforman un cuento si bien no es perfecto hay comprensión en sus ideas.

3.2. Análisis cuantitativo. Antes y después de la intervención.

A continuación se presentan los resultados cuantitativos de la niña obtenidos en los instrumentos de evaluación inicial y final.

El instrumento de evaluación inicial estuvo conformado por 15 reactivos, los cuales evaluaban lectura y escritura, había reactivos que a su vez evaluaban las dos áreas. La niña podía obtener como máximo 94 puntos, el puntaje de cada uno de los reactivos no siempre fue el mismo ya que los ejercicios presentaban distinto grado de complejidad. Por ejemplo la asignación de puntaje a los reactivos se realizó de la siguiente manera:

REACTIVO	ACTIVIDAD	VALOR ASIGNADO	ÁREA QUE EVALÚA
3	Leer el cuento y posteriormente acomodar las imágenes de acuerdo a éste.	4 puntos 4 puntos si ordena las 4 imágenes correctamente. 2 puntos si ordena dos imágenes correctamente. 1 punto si ordena una imagen correctamente. 0 puntos si no ordena nada.	Lectura
15	Completar palabras con apoyo de imágenes.	4 puntos 1 punto por cada palabra que logre completar correctamente.	Escritura
8	Leer las palabras y escribir en un recuadro las palabras largas y en otro las palabras cortas.	12 puntos En lectura 1 punto por cada oración que lea correctamente. En escritura 1 punto por cada oración que complete correctamente.	Lectura y Escritura

Para conocer el valor máximo de cada reactivo consulte el anexo 2.

El instrumento de evaluación final estuvo conformado por 10 reactivos los cuales tenían asignado distintos puntos a alcanzar por el nivel de complejidad de la actividad, la puntuación máxima que la niña podía obtener era 112 puntos.

En la evaluación inicial y final se aplicaron dos instrumentos; uno de contenidos académicos que evaluó específicamente lectura y escritura y el instrumento de Melgar (1994) que evaluó el lenguaje. Estos instrumentos abarcaron cada una de las áreas de la siguiente manera:

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INICIAL DE CONTENIDOS ACADÉMICOS			
ÁREA	REACTIVOS QUE LA EVALÚAN		PUNTUACIÓN MÁXIMA POR ÁREA
	REACTIVO	VALOR	
Lectura	1	2	48
	2	5	
	3	4	
	4	3	
	5	4	
	6	6	
	8	6	
	9	4	
	10	4	
	11	6	
	14	4	
Escritura	2	5	46
	6	6	
	7	9	
	8	6	
	10	4	
	12	4	
	13	4	
	14	4	
	15	4	
Calificación máxima del instrumento			94 puntos

INSTRUMENTO QUE EVALÚA PROBLEMAS DEL HABLA PROPUESTO POR MELGAR		
Área	Número total de reactivos que evalúan el área.	Puntuación máxima que la alumna puede alcanzar.
Lenguaje	56	56

En la evaluación final el instrumento evaluaba las áreas de la siguiente forma:

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FINAL DE CONTENIDOS ACADÉMICOS					
ÁREA	REACTIVOS QUE LA EVALÚAN		PUNTUACIÓN MÁXIMA POR ÁREA		
	REACTIVO	VALOR			
Lectura	1	8	55		
	2	6			
	3	12			
	4	8			
	7	6			
	8	5			
	9	6			
	10	4			
	Escritura	1		8	57
		2		6	
4		8			
5		10			
6		4			
7		6			
9		6			
8		5			
10		4			
Calificación máxima del instrumento			112 puntos		

El instrumento del lenguaje se evaluó igual que en la evaluación inicial.

La siguiente tabla muestra el porcentaje total de la puntuación que obtuvo la niña tanto en la evaluación inicial como final, contemplando el instrumento de contenidos académicos y el instrumento sobre los problemas del habla.

PORCENTAJE OBTENIDO POR LA NIÑA EN LAS EVALUACIONES		
ÁREA	ANTES	DESPUÉS
Lectura	56 %	89%
Escritura	54%	81 %
Lenguaje	42%	82%

Como se aprecia en la tabla, hay avances, la niña superó su desempeño en las tres áreas, sin embargo, donde se aprecia un porcentaje mayor fue en el lenguaje que de acuerdo con las observaciones, se podría decir que fue un aspecto que pudo obstaculizar el aprendizaje de la lectura y la escritura y una vez que se estimuló esta área se obtuvo mejor desenvolvimiento en las demás.

A continuación se presenta la tabla que permite observar el tipo de error que cometía la niña en torno al instrumento de problemas del habla.

TIPO DE ERROR	ANTES (No. de errores)	DESPUÉS (No. de errores)
Sustitución	5	1
Omisión	21	7
Distorsión	6	1
Adicción	0	0

Se aprecia que hubo un desempeño satisfactorio, antes la niña omitía muchos fonemas, sin embargo después de la intervención este fue el aspecto que la niña superó considerablemente, esto le permitió que su lectura y escritura fuera más fluida. A partir de los datos obtenidos anteriormente, se puede decir que la niña obtuvo avances notables superó las dificultades que presentaba, logró leer y escribir adecuadamente, su habla fue mejorando; esto se reflejó dentro de su

grupo y de su casa, se observó que la niña articulaba mejor las palabras, se comunicaba mejor con su profesora y sus compañeros dejaron de burlarse de ella, se incorporó más en las actividades escolares, y constantemente pedía participar cuando la maestra lo solicitaba. Una vez terminada la intervención la niña fue capaz de trabajar por sí sola, e inclusive trataba de explicarles a sus compañeros cuando ellos no entendían.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a través del diseño, la aplicación y la evaluación de este programa de intervención, permiten concluir que la intervención psicopedagógica es un medio por el cual se puede apoyar a los alumnos que presenten alguna necesidad educativa ya que se toman en cuenta sus características personales.

Para diseñar el programa de intervención se debe retomar lo que el alumno es capaz de hacer y las dificultades que pueda presentar, para que así con base en esta información se diseñen actividades que tomen en cuenta sus diferencias individuales (MEC 1996).

La intervención psicopedagógica permite tomar en cuenta dichas diferencias pues no es un proceso rígido, ya que puede modificarse dependiendo del desempeño de los alumnos, en este caso así fue, ya que las primeras actividades diseñadas no cumplían con las expectativas de la niña, por tanto tuvieron que abordarse de distinta manera.

Un aspecto positivo en el diseño del programa fue planear actividades referentes a la práctica de la articulación y no sólo de contenidos, ya que la niña presentaba problemas de lenguaje, que obstaculizaban el aprendizaje de la lectura y la escritura, como menciona Pascual (2000) si un niño presenta algún problema en el lenguaje, estará afectando su desarrollo integral.

Las sesiones se basaron en la lectura y la escritura de diferentes textos extraídos de los materiales proporcionados por la SEP en primer grado y algunos tips en fichas, con esto se buscaba que la niña identificara correctamente las letras de manera oral y escrita logrando la pronunciación correcta, se trabajó con lecturas de cuentos, narraciones, trabalenguas y con la práctica de la articulación.

Para la evaluación del programa fue necesaria la información tanto del desempeño de la niña en los instrumentos de evaluación final, así como observar el desempeño de la niña después de este, por medio de la revisión de sus cuadernos, de su participación en clase, entre otras, aunque solo se llevó a cabo la observación de tres sesiones posteriores al programa la opinión de la maestra fue importante para poder decir que hubo avances, porque ella notó antes de

concluir con el programa que la niña era capaz de leer y escribir por si sola, aunque cometía algunos errores, estos eran mínimos.

La intervención por tanto debe lograr que el alumno acceda a los conocimientos de manera regular, tomando en cuenta lo que menciona Tlaseca (1997) sobre la existencia de diferentes ritmos y estilos de aprendizaje para adquirir la lectoescritura.

De acuerdo con el Plan y Programa de estudios (1993) la lectoescritura tiene sus bases en primer grado, por eso la importancia que los niños la adquieran de la mejor manera posible, sin embargo en ocasiones no se lleva a cabo ya que esta actividad no se estimula o se emplean métodos tradicionales, donde solo basta con juntar letras y formar palabras, leer rápido aunque no se comprenda.

Por el contrario hay que hacer conciencia tanto en padres y maestros de cómo se debe adquirir la lectoescritura y optar por un método funcional que permita un mejor aprendizaje.

En relación con la niña que se trabajó; un aspecto importante fue la disposición y el deseo de que sus compañeros no se burlaran de ella; a pesar que fue difícil, se esforzó por conseguirlo. Por tanto, es necesario que al llevar a cabo la intervención los niños estén dispuestos a trabajar y no lo realicen sólo por obligación, ya que así se darán cuenta de sus limitaciones y las podrán corregir.

Concluyó que este trabajo de intervención psicopedagógica tuvo avances satisfactorios, ya que la niña logró escribir, leer y hablar adecuadamente, aunque aún existían mínimos errores en la pronunciación de la letra r, pero se considera a partir de la literatura que es un fonema que se consigue a mayor edad. Si bien las sesiones fueron pocas, se logró el objetivo propuesto, aunque quizás si se empleara más tiempo habría mayores avances.

Quizás si no se hubiera realizado el programa de intervención, la niña continuaría con las dificultades, porque aunque la profesora expresó disposición para ayudarla, las actividades que se le encomendaban por parte de la escuela no le permitían hacerlo, y los padres no podían llevarla a un centro de atención para estos problemas.

Considero que dentro del programa de intervención se debe incluir a los padres, ya que así entenderán la manera de como aprenden sus hijos, y les brinden los apoyos necesarios. A pesar de que la madre de la niña no sabía leer ni escribir, se mostró interesada por el trabajo, fue un agente clave para reforzar el programa mediante un trabajo constante extraescolar en la práctica de la articulación. En este aspecto se considera lo que Espinosa (1998) y Mata (1999) comentan sobre la importancia que ejerce el medio para el aprendizaje, ya que desde pequeños los niños tienen acercamientos con la lectoescritura, y si en su medio social su código es restringido, los niños tendrán menor riqueza de vocabulario y desarrollarán tardíamente el lenguaje.

En general la realización de este trabajo, me permite decir que en las aulas hay muchos niños que presentan nee pero no son atendidos, ya sea por la falta de tiempo o porque no existe el personal capacitado para tal fin. Por eso es necesario que se de una sensibilización para considerar que los alumnos aprenden de distintas maneras, algunos aprenderán rápidamente y otros necesitan más tiempo para conseguirlo.

Por nuestra parte como psicólogos educativos es necesario que nos preparemos aun más, ya que dentro de este ramo se pueden presentar distintos casos de niños que presenten nee, y que pueden llegar en cualquier momento; por ejemplo, en este trabajo fue necesario indagar sobre los problemas de lenguaje y su recuperación, ya que no se tenían los suficientes conocimientos para tratar esta necesidad. Probablemente si se hubiera contando con la participación de un especialista en lenguaje el desempeño de la niña hubiera obtenido mejores resultados.

Considero importante que la SEP en el Estado de México debe impulsar personal capacitado para atender niños con nee, ya que sí existe, estos no son suficientes para toda la población. Por su parte los maestros deben remitir a los niños si observan alguna necesidad ya que es mejor si se atiende en edades pequeñas, porque tienen un mejor pronóstico de recuperación.

REFERENCIAS

- Bautista, R. (1993). **Necesidades Educativas especiales**. Aljibe.
- Braslavsky, B. y Fernández, M. **La lectoescritura inicial ¿Qué es leer y escribir?**. Buenos Aires, Secretaría de Educación. 1985.
- Defior, S. (1996). **Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo**. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Espinosa A. (1998). **Lectura y Escritura. Teorías y promoción**. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, G. (1996). **De la marginación a la integración: cambio de actitudes**. En: Teoría y análisis práctico de la integración escolar. España.
- Ferreiro, E. (1998). **Alfabetización, teoría y práctica**. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro E y Gómez M (1990) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. España. Siglo Veintiuno. Editores.
- Gallardo y Gallego (1993). **Manual de Logopedia escolar**. Un enfoque práctico. Aljibe. Archidona
- García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, Puga (2000). **La integración educativa en el aula regular**. México. SEP. Cooperación Española.

- García G. A. (1999). Autoconcepto y Necesidades Educativas Especiales en el sector educativo de Brozas. **Revista de Educación**. No. 318. pp. 251-269.
- García Sánchez, J.N. Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. En: Santiuste y Beltrán. Dificultades de aprendizaje, Editorial Síntesis. pp. 17-46.
- Jiménez, P. y Vila S.(1999) **La integración y la educación en la diversidad en el contexto escolar**. En: De educación especial a educación en la diversidad. Malaga. Editorial Aljibe. Pág. 207-235.
- Juárez S. Y Monfort M. (2001). **Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades**. México. Aula XXI Santillana.
- Jurado de los Santos (2002). Integración educativa y educación especial como encrucijada hacia la innovación. **A lápiz** No. 2. Pág. 40.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas **inclusivas**. En: Marchesi, Coll y Palacios. **Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales**. Alianza Editorial. Pág. 21-45.
- Mata, S. (1999). **Didáctica de la Educación Especial**. Málaga. Aljibe.
- Ministerio de Educación y Cultura (1996). **La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos**. Madrid. MEC.
- Nájera, M.O. (2001). Artefactos culturales y alfabetización: del papel al ordenador en una comunidad mestiza. **Rev. Cultura y educación**. Vol. 13 No. 1. pp. 37-57.

- Orellana y Bravo (2000). Investigación y Experiencia de trabajo Colaborativo con profesoras: un seguimiento de los alumnos. **Estudios Pedagógicos**. No. 26. pp.79-89.
- Pascual García, P.(2001). **Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño**. Barcelona. Escuela Española.
- Puigdellivol, I. (1993). **Programación en el aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad**. Madrid.
- Puidellivol, I. (2000). **La educación especial en la escuela integrada. una perspectiva desde la diversidad**. Barcelona. Editorial.
- Sánchez P. y Torres G.(1997). **Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional**. Madrid. Ediciones Pirámide
- SEP(1993). **Plan y programas de estudios. Educación Primaria**. México.
- SEP (2000). **Programas De Estudio de Español. Educación Primaria**. México-
- Sheveer, De la Cruz, Huarte, Caíno y Pozo (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. **Revista Cultura y educación**. Vol. 13 No. 4. pp. 425-440.
- Tlaseca, P. (1997). **Reflexiones. Saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza del español**: México. U.P.N.

- Valmaseda (1995). Los Problemas de Lenguaje en la Escuela. En: Marchesi, Coll y Palacios. **Desarrollo Psicológico y Educación, III Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar**. Alianza Editorial. Pág. 101-119.
- Van Steenlandt. (1991). **La integración de niños discapacitados a la educación común**. Chile. UNESCO/OREALC.

ANEXOS

ANEXO 1. GUÍAS DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA A LA PROFESORA

1. ¿Cómo detecto el problema?
2. ¿Qué ha hecho?
3. ¿Cómo describe usted a la niña?
4. ¿Cuáles son sus calificaciones?
5. ¿Cómo es la relación de usted con la mamá o el papá de la niña?
6. ¿Los compañeros de su grupo, han intentado ayudarle a la niña?
7. ¿Usted o la institución, lo ha transferido por ejemplo a USAER o alguna otra institución?

ENTREVISTA A LA MADRE

1. ¿Cuál es el nombre de su hija. ?
2. ¿Cuántos años tiene?
3. ¿Cuántas personas integran a su familia, que edad tienen, a que se dedican?
4. ¿Quién se dedica al cuidado de sus hijos?
5. ¿Quién apoya a la niña en sus tareas?
6. ¿Qué hace la niña después de la escuela?
7. ¿Cuándo se encuentran tanto usted como su esposo con sus hijos, realizan algo en especial?
.
8. ¿Cómo ha sido el desarrollo de su hija, por ejemplo como fue su embarazo, a que edad camino, como fue su lenguaje, como se desenvuelve con otros niños, etc.?
9. ¿Cómo ha sido el desempeño escolar de su hija?
- 10.¿Cómo ha apoyado a su hijo ante este problema?
- 11.¿A recibido apoyo de la maestra?
12. ¿Cómo percibe la relación de su hija con sus compañeros de grupo, cree que le ayuden?

ANEXO 2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INICIAL Y CRITERIOS PARA SU EVALUACIÓN

1. Observa los nombres y con color rojo señala por el caminito, cual es el tuyo y el de tu maestra.

ANA
GUADALUPE
CARLA
PAULINA

REACTIVO 1

Área que evalúa:
Lectura

Valor Máximo: 2 puntos

0 puntos si no localiza ningún nombre.
1 punto si localiza por lo menos uno.
2 puntos si localiza correctamente los dos nombres.

2. Escribe en el renglón, la oración completa, observando cada dibujo.

enojado

El gorila está _____

El gorila está _____

aburrido

contento

El gorila está _____

REACTIVO 2

Área que evalúa:
Lectura y Escritura

Valor Máximo: 10 puntos.

Lectura	Escritura
1 punto por cada oración que lea correctamente	1 punto por cada oración que complete correctamente

La rana está _____

triste

asustada

La rana está _____

REACTIVO 3

3. Lee con atención el cuento y realiza las actividades que se te piden.

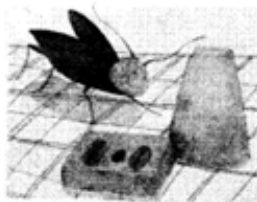
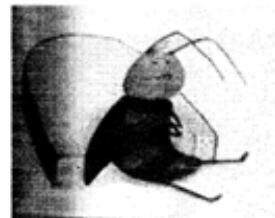
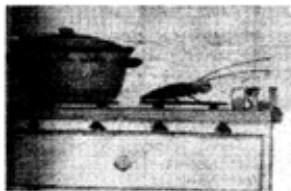
LA CUCARACHA COMELONA

A una sucia cocina y descuidada
con restos de dulces
y hasta de carne asada,
un día llegó muy burlesca
una cucaracha comelona.
Y con paso veloz
saboreó un plato de arroz.
Por la estufa se apresura
y salta al bote de basura.
¡Que banquete delicioso!
¡Por aquí hay un chiclosito!
En la cocina sigue buscando
y hasta la mesa llega volando.
¡Y se encuentra un piloncillo
Y un sabroso jamoncillo!
La cucaracha tanto comió,
que una indigestión le dio.
Pero un té de manzanilla
Se receta la muy pilla.
Y a la cocina regresa
Por un helado de fresa.

Área que evalúa:
Lectura.
Valor Máximo: 4 puntos

4 puntos si ordena las 4
imágenes
correctamente.
2 puntos si ordena 2
imágenes
correctamente.
1 punto si ordena 1
imagen correctamente.
0 puntos si no ordena
nada.

• Ordena el cuento, ponle el número que corresponda, 1, 2, 3, 4 y pega las oraciones de acuerdo al dibujo.



REACTIVO 4

Área que evalúa:
Lectura.

Valor Máximo: 3 puntos

1 punto por cada
palabra que marque
correctamente.

REACTIVO 5

Área que evalúa:
Lectura

Valor Máximo: 4 puntos

1 punto por cada
oración que marque
correctamente.

4. Observa el dibujo y señala con una X que palabras tienen la misma letra inicial.



pato



tortuga



conejo



tambor



vaca



mariposa



taxi



guitarra

5. Marca con una X las palabras que terminan con la misma letra



bicicleta



tenis



pez



muñeca



Chile



cuchillo



camisa




hormiga

6. Completa cada oración con una palabra de las que aparecen en el recuadro.

- La abeja vive en un _____
- La araña vive en una _____
- Las hormigas viven en un _____
- Los gusanos viven en las _____
- Los caracoles viven en la _____
- Los chapulines viven en el _____

Hormiguero	panal	yerba
Plantas	telaraña	pasto

7. Escribe los nombres de los planetas.



8. Escribe de un lado las palabras cortas y del otro lado, las palabras largas.

Hormiga	mesa	tomate
Lupa	maleta	moño

REACTIVO 6

Área que evalúa: Lectura y Escritura.
 Valor Máximo: 12 puntos.

Lectura	Escritura
1 punto por cada oración que lea correctamente.	1 punto por cada oración que complete correctamente.

REACTIVO 7

Área que evalúa: Escritura.
 Valor Máximo: 9 puntos.

1 punto por cada palabra que copie correctamente.

REACTIVO 8

Área que evalúa: Lectura y Escritura.
 Valor Máximo: 12 puntos.

Lectura	Escritura
1 punto por cada palabra leída correctamente aunque la pronunciación	1 punto por cada palabra copiada correctamente.

REACTIVO 9

Área que evalúa: Lectura
Valor Máximo: 4 puntos.

1 punto por cada conteo de palabras que haga correctamente.

REACTIVO 10

Área que evalúa: Lectura y Escritura
Valor Máximo: 8 puntos.

Lectura	Escritura
1 punto por cada oración que lea correctamente.	1 punto por cada oración que complete correctamente.

9. Cuenta las palabras de cada renglón y escribe el número en el cuadrado correspondiente.

El piojo y la pulga se van a casar,

y no se han casado por falta de maíz.

Responde el gorgojo desde su maizal:

Hágase la boda que yo doy el maíz.

10. ¿Qué hacen los duendes?

Observa las imágenes y escribe las letras que faltan en las oraciones.



Los ___ endes están cantan ___
Lo ___ du ___ es es ___ n ___ tando.



Los ___ endes están patinan ___
Lo ___ du ___ es es ___ n ___ inando.

REACTIVO 11

11. Traza una línea para unir la pregunta con la ilustración correspondiente a la respuesta.

Entrevista al caracol

¿Cómo te llamas?



¿Cuál de estas es su casa?



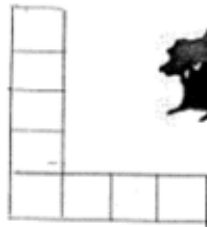
¿Qué te gusta comer?



Área que evalúa: Lectura
Valor Máximo: 6 puntos.

1 punto por cada oración que lea bien.
1 punto por cada texto que relaciones con la imagen correcta.

12. Completa el crucigrama



REACTIVO 12

Área que evalúa: Escritura.
Valor Máximo: 4 puntos.

1 punto por cada palabra escrita correctamente.

13. Inventa un cuento, en el que los personajes sean un sapo y un gusano.

REACTIVO 13

Área que evalúa: Escritura.
Valor Máximo: 4 puntos.

4 puntos si pone inicio, desarrollo y final y el texto es comprensible.
3 puntos si pone desarrollo u otra de sus partes y el texto es comprensible.
2 puntos si pone desarrollo y se comprende.
1 punto si trata de escribir 2 o más partes aunque no sea muy comprensible.

14. Lee las preguntas y respóndelas después de leer el texto.


¿Por qué los ratones tenían miedo de la serpiente?


¿Por qué la serpiente pudo atrapar a los ratones?


¿Qué hicieron los ratones para escapar?


¿Por qué los ratones pudieron escapar de la serpiente?

15. Escribe las letras que faltan para completar los nombres de los animales.

___ e ___ 

c _ n _ _ _ 

___ t _ _ 

r _ t _ _ _ 

REACTIVO 14

Área que evalúa: Lectura y Escritura.
Valor Máximo: 8 puntos.

Lectura	Escritura
1 punto por cada pregunta que lea correctamente.	1 punto por cada respuesta escrita correctamente.

REACTIVO 15

Área que evalúa: Escritura.
Valor Máximo: 4 puntos.

1 punto por cada palabra que logre completar correctamente.

ANEXO 3. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FINAL Y CRITERIOS PARA SU EVALUACIÓN

REACTIVO 1

Área que evalúa: Lectura y Escritura.
Valor Máximo: 16 puntos.

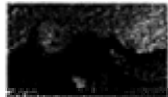
Lectura	Escritura
2 puntos por cada oración que lea correctamente.	2 puntos por cada oración que escriba correctamente acerca de la imagen. 1 punto si escribe una o dos palabras acerca de la imagen.

1. De acuerdo con la imagen, menciona cómo se encuentra cada uno de los personajes.

Ejemplo



La rana está asustada



REACTIVO 2

Área que evalúa: Escritura y lectura.

Valor Máximo: 12 puntos

Lectura	Escritura
1 punto por cada palabra que lea correctamente	1 punto por cada palabra que escriba correctamente

Área que evalúa: Lectura.

Valor Máximo: 12 puntos

1 punto por cada palabra que lea correctamente.

2. Escribe los nombres de los siguientes objetos.









3. Lee las siguientes palabras.

- | | | |
|---------|-----------|-------------|
| gruñón | guitarra | moño |
| perro | mariposa | foca |
| alambre | bicicleta | dragón |
| tambor | gorgojo | ferrocarril |

REACTIVO 4

Área que evalúa: Lectura y Escritura.

Valor Máximo 16 puntos.

Lectura	Escritura
1 punto por cada oración que lea correctamente	1 punto por cada oración que complete correctamente.

4. ¿Qué hacen los duendes?

Observa las imágenes y escribe las letras que faltan en las oraciones.



Los ___ endes están rien ____.
Lo ___ du ___ es es ___ n ___ endo.

Los ___ endes están durmien ____.
Lo ___ du ___ es es ___ n ___ miendo.

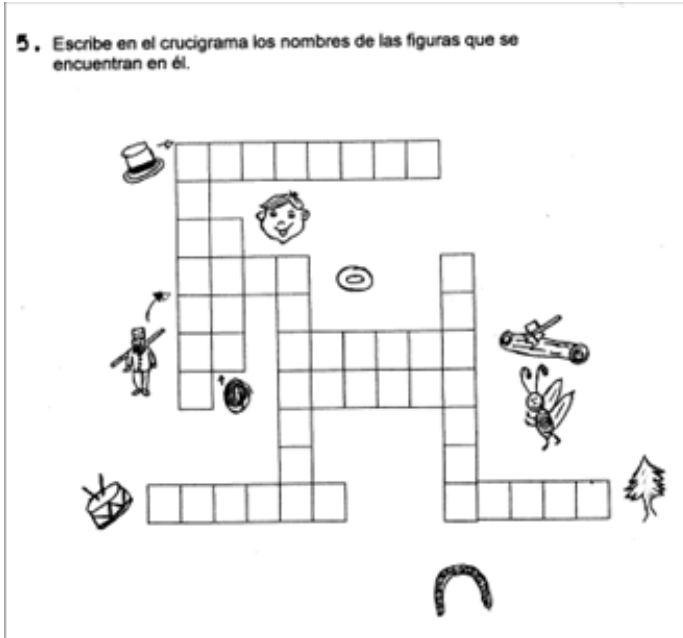


Los ___ endes están bailan ____.
Lo ___ du ___ es es ___ n ___ lando.

Los ___ endes están pintan ____.
Lo ___ du ___ es es ___ n ___ tando.



5. Escribe en el crucigrama los nombres de las figuras que se encuentran en él.



REACTIVO 5

Área que evalúa:
Escritura.
Puntos máximos:
10 puntos.

1 punto por cada
palabra que escriba
correctamente.

6. Inventa un cuento en el que los personajes sean: una niña, una bruja, un príncipe y un dragón.

REACTIVO 6

Área que evalúa: Escritura.
Valor Máximo: 4 puntos.

4 puntos si pone inicio, desarrollo y final y el texto es comprensible.




3 puntos si pone desarrollo u otra de sus partes y el texto es comprensible.




2 puntos si pone desarrollo y se comprende.

1 punto si trata de escribir 2 o más partes aunque no sea muy comprensible.


REACTIVO 7


7. Completa las siguientes palabras, de acuerdo con el dibujo.


 o _ _ _ i _ o  _ _ _ u _ a  _ _ _ o _ o


 _ u _ a _ _ a  _ _ _ o _ _ o  _ _ _ j _ e _ a


8. Encuentra el sinónimo correcto y anótalo donde corresponde.

 Al gendarme también le podemos llamar

 Al cura también le podemos llamar

 Al maestro también le podemos llamar

 Al asno también se le dice

 Al médico también le podemos llamar

policia	burro
sacerdote	profesor
doctor	

Área que evalúa:
Lectura y Escritura.
Valor Máximo: 12 puntos.


Lectura	Escritura
1 punto por cada palabra que lea correctamente.	1 punto por cada palabra que complete correctamente


REACTIVO 8


Área que evalúa: Lectura y Escritura.
Puntuación máxima: 10 puntos.


Lectura	Escritura
1 punto por cada oración que lea correctamente.	1 punto por cada oración que complete correctamente


9. Observa las figuras y escribe un antónimo.


 Cuando sale el sol es de _____

 Cuando sale la luna es de _____

 Mis zapatos son _____

 Mis zapatos son _____

 En invierno hace _____

 En verano hace _____

REACTIVO 9

Área que evalúa: Lectura y Escritura.
Valor Máximo: 6 puntos.

Lectura	Escritura
1 punto por cada oración que lea correctamente	1 punto por cada oración que complete correctamente.

REACTIVO 10

Área que evalúa: Lectura y Escritura.

Puntuación Máxima: 8 puntos.

Lectura	Escritura
1 punto por cada oración que lea correctamente	1 punto por cada oración que complete correctamente.

10. Lee la siguiente lectura y contesta las preguntas que se te piden.

LA ABEJA Y LA PALOMA

Cierto día una paloma se posó en la rama de un árbol, frente a un arroyo. De pronto una abejita se acercó a beber agua, pero la pobrecita se cayó en el arroyito. La paloma exclamó:
- No te preocupes abejita, agárrate de mis patas y te salvaré.
Poco después un cazador descubrió a la paloma y le apuntó con su escopeta. La abeja presurosa picó al cazador en la mano diciendo:
-No quiero que mates a mi amiguita, pues ella no te hace daño.
El cazador al sentir el piquete desvió el tiro y la paloma huyó.
Ya a salvo, se sintió contenta por la acción de la abejita.

1. ¿Qué hizo la paloma al observar a la abeja?

2. ¿Quién descubrió a la paloma y que hizo?

3. ¿Mataron a la paloma, o qué sucedió después?

4. ¿Cuál fue el final del cuento?

ANEXO 4. FORMATO DE CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE EVALÚA PROBLEMAS DEL HABLA

EXAMEN DE ARTICULACION DE SONIDOS EN ESPAÑOL (Hoja de calificación)									
Califique como sigue: sustitución, p/f; omisión, -/s; distorsión, /p; adición, escriba la palabra (tíguere en lugar de tigre).									
Tarjetón núm.	Nivel de edad	Sonido sujeto a prueba	Lista de palabras	1	2	3	Sonido aislado	Adición	
				I	M	F			
1	3	(m)	mesa, cama						
2	3	(n)	nariz, mano, botón						
3	3	(ñ)	uña						
4	3	(p)	pelota, mariposa						
5	3	(k)	casa, boca						
6	3	(f)	foco, elefante						
7	3	(y)	llave, payaso						
8	3	(l)	luna, bofa, sol						
9	3	(t)	teléfono, patín						
10	3	(ç)	chupón, cuchara						
11	4	(b)	veta, bebé						
12	4	(g)	gato, tortuga						
13	4	(j)	aretas, collar						
14	6	(r)	ratón, perro						
15	6	(s)	zapato, varo, lápiz						
16	6	(x)	jabón, ojo, reloj						
		(d)	dedo, candado, red						
		Mezclas							
17	4	(bl)	blusa						
18	4	(pl)	plato						
19	5	(fl)	flor						
20	5	(kl)	clavos						
21	5	(br)	libro						
22	5	(kr)	cruz						
23	5	(gr)	tigre						
24	6	(gl)	globo						
25	6	(fr)	fresas o fruta						
26	6	(pr)	prado						
27	6	(tr)	tren						
		(dr)	cocodrilo						
		Dípton- gos							
28	3	(ua)	guante						
29	3	(ue)	huevo						
30	4	(ie)	pé						
31	5	(au)	juela						
32	5	(ei)	peine						
33	6	(eo)	león						

Ocupación de los padres _____ Lugar que ocupa
el niño en la familia (hijo único, mayor, menor, etc.) _____

Comentarios: _____ Investigador: _____

ANEXO 5. ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE LA INTERVENCIÓN

No. SESIÓN	ACTIVIDADES
1	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y escritura de palabras que contengan las letras r y l. • Práctica de movimientos de la lengua y el control de la respiración. • Juego de la ruleta eligiendo sílabas y formando palabras. • Lectura del texto “El rey de los animales”.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las letras b y d dentro de la palabra tanto oral como escrita. • Ejercicios prácticos del aparato fono articulador especialmente de lengua y labios. • Identificación de la forma gráfica de estas letras. • Juego de palabras • Ejercicios de repetición de palabras
3	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la letra ñ y f de manera oral y escrita • Dictado de palabras que contengan estas letras utilizando un rompecabezas de letras. • Ejercicios de complementación por medio de imágenes. • Ejercicios prácticos con los labios • Ejercicios de lenguaje dirigido. • Actividad denominada “Palabras de una oración” para descubrir la relación entre las partes de la emisión oral y las partes de la representación escrita.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la letra “g” de manera oral y escrita. • Práctica de articulación de la lengua. • Enseñanza de la articulación de la letra a trabajar. • Lectura del cuento “A que te pego”. • Dictado de palabras con apoyo de imágenes. • Ejercicios de lenguaje repetido.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de reconocimiento de sonidos ambientales • Ejercicios de discriminación fonética para mejorar las conexiones auditivas fónicas y fono articulatorias. • Práctica de articulación de la lengua. • Adivinanzas.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las letras y sus mezclas. • Juego de memorama de palabras • Ejercicios de emisión de los sinfonos. • Ejercicios de soplo. • Escritura de un cuento que tendrá que ser inventando guiándose por imágenes. • Relacionar de manera escrita las oraciones de acuerdo a la imagen.

7	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de repetición de sinfonos por medio de imágenes que los contengan. • Ejercicios de libro de actividades denominado “La tienda de juguetes” • Ejercicios de coordinación motora. • Juego con títeres.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimiento de vocabulario empleando sinónimos y antónimos de manera oral y escrita guiándose por imágenes. • Ejercicios propuestos por el Fichero de actividades con palabras que contengan sinónimos y antónimos. • Ejercicios prácticos de articulación de la lengua.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Reafirmación de las letras que se le dificultaron. • Elaboración de narraciones y descripciones que permitan practicar la lectura y escritura. • Ejercicios de relajación. • Escritura de un cuento proporcionando solo las imágenes.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos como “ La cucaracha comelona” “ El piojo y la pulga, para practicar la lectura. • Ejercicios prácticos de lengua, labios, soplo, etc. • Dictado de palabras en torno a los cuentos leídos.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Dictado de sinfonos para reafirmar estos. • Ejercicios de discriminación de sonidos • Lectura del cuento “Los músicos de Bremen” • Preguntas acerca del cuento. • Ejercicios de articulación de lengua, labios.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del cuento “ El lobo y las cabritas” • Ejercicios de articulación • Lectura y escritura de los sinfonos que se presentan en el cuento. • Dictado de palabras que contengan sinfonos.