

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA A CUATRO NIÑOS DE
SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES
EN LECTOESCRITURA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN

ALMA ANDREA GÓMEZ GÁMEZ

LUCÍA REYES CRISÓSTOMO

VERONICA ROSALES GONZÁLEZ

ASESOR: PROF. CUAUHTÉMOC G. PÉREZ LÓPEZ

MÉXICO, D . F.

FEBRERO DE 2005

Agradecemos a todas las personas que de alguna manera intervinieron en la realización de esta Tesis . . .

A nuestro asesor el Prof. Cuauhtémoc G. Pérez López porque un proyecto de este tipo requiere esfuerzo, apoyo y guía, la cual encontramos en usted. Agradecemos la confianza puesta en nosotras y la paciencia para asesorarnos durante todo este tiempo.

A los lectores de la Tesis:

Prof. Cuitlahuac J. Pérez López

Profa. María Del Carmen Hernández Juárez

Profa. María Mercedes Del Carmen Peralta Alfaro

Profa. Alma G. Dzib Aguilar

Por dedicarle tiempo a las correcciones de nuestro trabajo y hacer las observaciones que lo mejoraron.

Al personal de la biblioteca, especialmente al Lic. Antonio Mendoza López y a la Lic. Mari Carmen Montes Morales por todas las atenciones que nos brindaron.

Al Lic. Raúl Ruíz Romero por su apoyo desinteresado y gran amistad que nos brindó.

Gracias

Andy, Lucy y Vero

***Este trabajo está dedicado a tres grandes hombres que significan
todo en mi vida:***

Miguel, porque tu apoyo y comprensión durante estos cuatro años fueron los elementos indispensables para ver mi sueño cumplido. Gracias amor, no podría tener un mejor hombre a mi lado.

Ismael, porque a pesar de tu corta edad siempre tuviste la madurez para alentarme y la sabiduría para pedirme que me divirtiera con lo que hacía. Gracias hijo, sabes cuanto de quiero.

Uriel, porque eras un niño cuando inicié esta aventura y tu carita me decía que no entendías porque me separaba de ti; ahora estas en edad de entenderlo: quería que se sintieran orgullosos de mí. Gracias hijo, te quiero el doble de lo que te imaginas.

Andy

Dedico esta tesis a las personas más especiales que hay en mi vida . . .

A mis padres:

Les agradezco el apoyo, dedicación y sobre todo el ejemplo de esfuerzo y perseverancia que me han inculcado, hoy culminamos esta meta juntos, porque cada triunfo mío es suyo también.

A mis hermanos Lety y Chepo:

Les agradezco de una manera muy especial su apoyo porque siempre ha sido un impulso para seguir adelante, les dedico de igual forma este esfuerzo que comparto con ustedes a quienes considero más que mis hermanos.

A Mario:

Porque el apoyo y el amor que me has brindado siempre, me han dado fuerzas para seguir adelante en mis proyectos, agradezco tu comprensión y sobre todo tu compañía.

“Nunca consideres al estudio como un deber, sino como una oportunidad para penetrar en el maravilloso mundo del saber. . . A. Einstein”

Lucia

A MIS PADRES

Quienes sin escatimar esfuerzo alguno han sacrificado gran parte de su vida para cuidarme, protegerme y educarme dándome a sí el tesoro más valioso que pueda dársele a una hija, su confianza y apoyo.

A quienes la ilusión de su existencia ha sido verme convertida en una persona de provecho GRACIAS.

GRACIAS POR DARME LA BENDICIÓN DE SER SU HIJA. Nunca podré pagarles todos sus desvelos ni con las riquezas más grandes del mundo.

A MIS HERMANOS

Goyo, Karina, Paco, Héctor y Sheila por estar a mi lado en todo momento, GRACIAS.

***Innumerables las horas que deje
de compartir con ustedes.
Perdón...los AMO.***

Vero

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	2
1.1. Una escuela para todos	
1.2. La Educación Especial: sus orígenes	
2. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	8
2.1. El principio de normalización y la integración escolar	
3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	14
3.1. Las Necesidades Educativas Especiales y la nueva concepción de la Educación Especial.	
3.2. La situación en México ante las Necesidades Educativas Especiales	
4. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	19
4.1. La evaluación como indicador del aprendizaje	
4.2. Las fases de la evaluación y su culminación psicopedagógica	
5. ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES	24
5.1. Adecuaciones Curriculares	
5.2. Adecuaciones Curriculares Individuales. ACI	
6. LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	29
6.1. Intervención psicopedagógica	

7. LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE 30

- 7.1. Definición de las dificultades de aprendizaje
- 7.2. Clasificación de las dificultades de aprendizaje
- 7.3. Las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva cognitiva
- 7.4. Tipos de dificultades de aprendizaje
- 7.5. Evaluación de las dificultades de aprendizaje
- 7.6. Tratamiento de las dificultades de aprendizaje
- 7.7. Las dificultades de aprendizaje y las Necesidades Educativas Especiales: un mismo concepto

8. LA LECTURA Y LA ESCRITURA 40

- 8.1 La lectura y la escritura: partes del desarrollo del lenguaje
- 8.2 Niveles de la conceptualización de la escritura
- 8.3 Las dificultades en el aprendizaje de la escritura
- 8.4 Métodos para la enseñanza de la lectoescritura
 - 8.4.1 Estructuras de aprendizaje
 - 8.4.2 Las recompensas
- 8.5 La enseñanza de la lectoescritura en México
- 8.6 Consideraciones en la enseñanza de la lectoescritura

9. OBJETIVO GENERAL 56

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

1. PRIMERA ETAPA. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 58

- 1.1 Objetivo
- 1.2 Sujetos
- 1.3 Procedimiento
- 1.4 Instrumentos y técnicas.
 - 1.4.1 Descripción de las técnicas
 - 1.4.2 Descripción del instrumento de evaluación.

2. SEGUNDA ETAPA. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN 62

2.1. Objetivo

2.2. Sujetos

2.3. Procedimiento

2.4. Programa de intervención

2.4.1. Objetivo general

2.4.2. Objetivos específicos

2.4.3. Criterios para evaluar el desempeño de los niños en el programa de Intervención

3. TERCERA FASE. EVALUACIÓN FINAL 65

3.1. Objetivo

3.2. Sujetos

3.3. Instrumento

3.4. Procedimiento

CAPÍTULO III. ANÁLISIS Y RESULTADOS

1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 67

1.1. Norma

1.2. Julio

1.3. Tania

1.4. Guillermo

2. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN 79

3. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS 88

3.1. Análisis cualitativo.

3.1.1. Norma

3.1.2. Julio

3.1.3. Tania

3.1.4. Guillermo

3.2. Análisis cuantitativo. Alumnos con intervención antes y después

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES 112

REFERENCIAS 118

ANEXOS 123

Anexo 1. Entrevista al profesor

Anexo 2. Hoja de derivación

Anexo 3. Observaciones dentro del aula

Anexo 4. Entrevista a padres

Anexo 5. Instrumento de evaluación inicial

Anexo 6. Tabla de valores de la evaluación inicial

Anexo 7. Programa de intervención

Anexo 8. Instrumento de evaluación final

Anexo 9. Tabla de valores de la evaluación final

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógico a cuatro niños de segundo grado de primaria con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la lectoescritura incorporados al aula regular. El trabajo se inició con una evaluación diagnóstica que se llevó a cabo a través de un instrumento de contenidos académicos y técnicas como la entrevista al profesor y padres de familia, la hoja de derivación y las observaciones dentro del aula. A partir de la información recabada se comprobó que los sujetos derivados requerían de atención individualizada para la consolidación y establecimiento de estrategias que les permitieran acceder de manera convencional y funcional a la lectoescritura. Se programaron doce sesiones con actividades sugeridas por la SEP en el fichero y el libro del maestro donde se dio prioridad a la escritura correcta de palabras, la segmentación adecuada entre ellas y la producción de oraciones y textos breves. Cada sesión abordó la producción y lectura de cuentos, chistes, noticias y descripciones que los niños elaboraban. Después de la intervención se aplicó un instrumento para evaluar los avances. Los resultados mostraron que los alumnos mejoraron su nivel en la lectoescritura y además adquirieron estrategias como la planeación, revisión y corrección de textos. En consecuencia el desempeño de los niños después de la intervención se vio reflejado no sólo en la adquisición de los contenidos, sino también en su integración dentro del aula.

INTRODUCCIÓN

A partir de 1993 se hacen esfuerzos en México para evitar la discriminación y la segregación de las personas con discapacidad. En el ámbito educativo, se modifica el artículo tercero constitucional y se reforma la Ley Federal de Educación para dar paso a la Ley General de Educación, en la que por primera vez, se toma en cuenta a los grupos minoritarios, indígenas y personas con discapacidad entre otros.

El proceso de integración educativa y escolar que se había gestado años atrás a nivel mundial, exigió, a los diferentes actores encargados de la enseñanza en nuestro país, la incorporación de los sujetos con Necesidades Educativas Especiales en ambientes normalizados como el aula regular.

Experimentar las ventajas de la incorporación en el aula regular de los niños con alguna necesidad educativa, transitoria o permanente; será el motor que impulsará día a día el trabajo docente para buscar las estrategias adecuadas que beneficiarán el desarrollo cognitivo de sus alumnos. Desde el inicio de esta tarea, el profesor de grupo sabe el gran reto que le espera: tratar de enseñar con equidad atendiendo a la diversidad.

Sin embargo, las condiciones de la escuela oficial en México han obstaculizado el trabajo del profesor, ya que la sobrepoblación, la falta de apoyos especializados y la ausencia de recursos, provocan en el educador comprometido, la práctica segregadora de agrupar dentro del aula a los niños que tienen alguna necesidad educativa o presentan similitudes en los problemas de aprendizaje; su justificación es que sólo así podrá trabajar de manera directa con ellos sin descuidar al resto del grupo.

Otro problema que afecta el trabajo del profesor dentro del aula con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales, es la falta de apoyo por parte de algunos padres de familia quienes prefieren creer que sus hijos son distraídos o inquietos, antes de aceptar la intervención de un psicólogo, pedagogo o cualquier otro especialista.

En general, si se respeta el ritmo de trabajo de los niños con Necesidades Educativas Especiales incorporados al aula regular, se les proporciona la ayuda necesaria, se buscan las estrategias adecuadas y se les estimula, estos alumnos podrán obtener el fin último de la educación: ser autónomos e independientes. Para ello, es necesario buscar la manera propicia de recabar la información que permita dar la ayuda que el alumno requiere. Por tal motivo, el objetivo de este trabajo es diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica a cuatro niños de segundo grado de primaria con Necesidades Educativas Especiales en la lectoescritura incorporados al aula regular.

El trabajo se organiza en cuatro capítulos, en el primero se encuentran los conceptos básicos que sustentan la propuesta de intervención, se realiza una reseña histórica de la evolución de la Educación Especial a partir de las creencias religiosas con respecto a las diferencias de las personas y su reclusión en las instituciones; el recorrido llega hasta una nueva visión de esta situación cuando se cambia la definición de deficientes a sujetos con Necesidades Educativas Especiales; además se revisa la situación legal en México y se analiza la forma de enseñanza de la lectoescritura en nuestro país.

El capítulo II está dedicado a la metodología utilizada en la intervención, se hace una descripción de los sujetos derivados, los instrumentos utilizados y una descripción detallada de los pasos seguidos en la intervención. Se divide en tres etapas:

En la primera etapa de evaluación diagnóstica, se describen las observaciones del aula, las entrevistas al profesor y padres de familia, así como un examen de desempeño académico en la asignatura de Español el cual se basó en Plan y Programas de la SEP con los contenidos del área de Lengua Escrita y Reflexión sobre la Lengua. Los conocimientos que se examinaron fueron aquellos que los alumnos deberían tener consolidados desde primer grado y los que estuvieran trabajando en el curso actual; el número de reactivos fue de veinte y la calificación se asignó de acuerdo con el grado de complejidad. Con este instrumento y las técnicas, se recabó información acerca del proceso de enseñanza que recibe el niño en el entorno educativo y el apoyo que recibe fuera de él; dichos datos brindan un panorama sobre los factores que se encuentran implícitos en el desempeño académico de cada uno de los alumnos y en las dificultades específicas en donde requieren ayuda psicopedagógica.

La segunda etapa, del diseño y aplicación de la intervención, se planeó tomando en consideración los problemas que los niños presentaron en común, éstos coinciden en identificación y uso reducido de algunas consonantes, dificultad en la escritura de algunas palabras, confusión entre sinónimos y antónimos, uso inadecuado del nombre propio, separación incorrecta de palabras, así como el uso equivocado de los signos de admiración e interrogación. Con base en los resultados se establecieron cuatro objetivos generales, los cuales están distribuidos en doce sesiones de una hora aproximadamente; las actividades que se planearon fueron organizadas con el fichero y el libro del maestro de la SEP y están fundamentadas en diversas estrategias grupales e individuales; los materiales son afines a los utilizados por el profesor en el salón de clases.

En la tercera etapa, de la evaluación final, se muestran los alcances obtenidos por los cuatro alumnos quienes mostraron diferencias en el logro de los objetivos. Sólo un alumno alcanzó los resultados esperados de manera autónoma; otros dos requieren de apoyo constante para la producción de sus escritos y al último, se le

tuvieron que adecuar las actividades debido a que sus conocimientos no le permitieron avanzar más allá de la elaboración de oraciones simples.

El último capítulo hace referencia a las conclusiones, se evalúa el programa de intervención, en él se analiza el trabajo realizado con los niños y la efectividad que tuvo, las dificultades superadas y sus consecuencias a favor de los alumnos. Así, se constata que en el análisis cuantitativo los niños superaron las calificaciones del instrumento inicial y se observa, en el análisis cualitativo, como se cumplió con los propósitos de lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, el desarrollo de las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos, así como la aplicación de estrategias adecuadas para sus redacciones. También se enfatiza en las situaciones de cambio de los alumnos dentro del salón de clases al mostrarse seguros y participativos; donde el apoyo del maestro disminuyó de manera considerable y donde sus producciones fueron cada vez más complejas y con menos errores.

Por último, las recomendaciones que se hacen a padres y maestros de grupo están encaminadas a la realización de ejercicios que impliquen la lectura y escritura de textos para su ejercitación en casa; la consideración del trabajo cooperativo en el aula, la tutoría entre iguales y la exposición de sus ideas frente al grupo.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.

1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1. Una escuela para todos

A lo largo de la historia de la humanidad, el hombre ha procurado asegurar el derecho a la educación como un sinónimo de garantía social entre sus miembros. En las comunidades primitivas, el proceso educativo se llevaba a cabo a través de formas espontáneas, con un estilo de una vida social poco diferenciada y compleja; en la actualidad, la educación tiene encomendada una serie de funciones que contribuyen al desarrollo personal físico, intelectual, afectivo y moral de todos los sujetos; en este sentido, la escuela sólo cumplirá su función socializadora e instructiva cuando las personas se sitúen como la finalidad prioritaria de la práctica educativa (García, 1987).

Desde este punto de vista, existe una problemática que complica los procesos de enseñanza y aprendizaje, la diversidad humana, ya que la escuela debe atender por igual a todos los niños que asistan a ella, sean discapacitados, dotados, que vivan en la calle o trabajen, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, así como de grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Gracias a que en los años 90 la ciencia y la sociedad concuerdan en los planteamientos sobre lo “distinto” de los sujetos, esta década se destaca por un reconocimiento extremo a la individualización y la diversificación. Así, en el ámbito educativo, lo que se pretende es adaptarse a las circunstancias internas y externas de los alumnos desde los viejos principios de la enseñanza individualizada: libertad, acción, autocontrol y contextualización (Torres, 1999).

Según Cela, Gual, Márquez y Utset (citados en Jiménez y Vilá, 1999), existen tres dimensiones que plantean la diversidad de los alumnos:

- Aspectos sociales, que tiene que ver con la procedencia geográfica y cultural, nivel socio-económico y papel social.
- Aspectos personales o físicos, relacionados con la herencia o derivadas de las jerarquizaciones que hacen los modelos culturales como el color de la piel, el sexo o la belleza.
- Aspectos psicológicos, que tienen que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje, como conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, capacidades, formas de establecer comunicación, ritmos de trabajo y atención, motivación, intereses y relaciones afectivas.

García et al., (2000) afirman que cuando una escuela se asegura de que los niños aprendan sin importar sus particulares, se preocupa por el progreso individual haciendo las adecuaciones precisas, provee de los apoyos necesarios, reduce los asuntos burocráticos, favorece la actualización de su personal y entiende de manera diferente la organización de la enseñanza; es una institución que se preocupa por la formación de ciudadanos capaces de integrarse a la sociedad, es, en pocas palabras, una escuela para todos.

Bajo este concepto de escuela, se abarca no sólo el acceso a la educación, sino también el de calidad. Para lograr ambos propósitos, cobertura y calidad, es necesario que se reconozca y atienda a la diversidad, la cual, institucionalmente estará orientada a la valoración y aceptación de todos los alumnos y al reconocimiento de que pueden aprender desde sus diferencias individuales, ya sean de tipo físico, sensorial o intelectual (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990).

Así, para Bautista (1993), la escuela para todos es aquella que rompe con el esquema tradicional; es un nuevo modelo de escuela abierta a la pluralidad, donde se intenta que las minorías encuentren una respuesta a sus necesidades especiales sin perjudicar a los demás, por el contrario, que beneficie a todos los alumnos, lo que traerá cambio y renovación gracias a los nuevos recursos y servicios con que va a contar.

Torres (1999) concuerda con la definición anterior pero enfatiza en que la respuesta hacia los estudiantes “diferentes” se hace, en la actualidad, desde una posición más didáctica que incide en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el curriculum es un factor de cambio, que favorece el proceso de atención a la diversidad de los alumnos.

Esta educación basada en la diversidad tiene una larga historia que se estableció primero, en un sistema asistencial y de carácter segregador conocido como la era de las instituciones; en el que el concepto educativo fue inexistente y su aparición más bien se debió a un acto que oscilaba entre lo caritativo y lo penitenciario (Jiménez y Vilá, 1999).

1.2. La Educación Especial: sus orígenes

A partir de una concepción universal de lo que se considera “normal”, el ser humano ha desarrollado distintas ideas y actitudes respecto a las diferencias de las personas; dichas concepciones se han reflejado en su trato y atención.

Según Sansanovich (1981), en tiempos antiguos ya se tenía conocimiento de la existencia de niños con alguna discapacidad a quienes se les atribuía, en el mejor de los casos, una explicación de sus males a cuestiones místicas o misteriosas.

En Roma y la Grecia antigua, especialmente en Esparta, se practicaba la matanza de infantes que presentaban alteraciones de tipo físico, psíquico, o motor con la justificación de hacer a un lado lo inservible de lo sano; no fue, sino hasta el siglo

VI antes de la era cristiana, que se hicieron los primeros intentos de encontrar una explicación a las enfermedades psíquicas con la creación de la medicina grecorromana y su consideración del cerebro como un órgano; aún así, para el siglo VI de la era actual, todavía no se tenía con certeza la razón o causa por la cual los niños nacían con dichas discapacidades.

El autor afirma que la religión catalogaba a estos individuos como un castigo divino hacia los padres herejes; en sentido general, eran víctimas de la incomprensión y la crueldad, que vivían en el olvido, condenados a existir sin ningún tipo de desarrollo ni integración, estaban totalmente segregados y las relaciones generales de la sociedad ante ellos, no podían considerarse completamente admirables.

No fue sino hasta la llegada del Renacimiento y el surgimiento de los estados modernos junto con la penetración social de las ideas humanistas que comenzaron a abrirse en Inglaterra los primeros hospitales para enfermos mentales, por lo que la medicina empieza a interesarse en la identificación y descripción de estos sujetos aunque aún los consideraba intratables. Como se puede observar, de la eliminación y el rechazo social, se pasó a la sobreprotección y a la segregación institucional donde se les daba un trato deshumanizado.

La calidad y marginación de los servicios que se prestaba a los deficientes mentales generó un cambio en la visión de algunos teóricos quienes cuestionaron la ayuda y las prácticas habituales que se ofrecía a estas personas; de lo que se trataba, según ellos, era que la sociedad proporcionara los medios y las formas necesarios para que una persona con necesidades especiales lograra llevar una vida normal e integral en todos los ámbitos (Fernández, 1996).

Así, dice el autor, un proceso normalizador se comienza a gestar en los diferentes ámbitos de la sociedad, la nueva perspectiva fue sostenida desde fundamentos filosóficos / morales, legales y educacionales donde se defendía el derecho de los discapacitados a llevar una vida lo más normal posible.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

En el terreno educativo este pensamiento se convirtió en el reconocimiento de que los sujetos con deficiencias eran educables, y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares. La idea partió de que los niños podían ser mejor atendidos en clases pequeñas, con profesores preparados especialmente y con materiales de enseñanza específicos. De esta manera los planteles albergaron a dos tipos de alumnos: los que tenían discapacidad sensorial o física evidente como los ciegos, sordos, paralíticos, y los que no tenían este tipo de problemas, pero manifestaban un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros (Peetsma, 2000).

Este sistema nuevo trajo consigo algunas ventajas para los discapacitados, tales como la adaptación de los edificios, la elaboración de materiales, la conformación de equipos docentes, el abordaje de casos de manera interdisciplinaria, el respeto al ritmo de enseñanza y aprendizaje, así como una mayor comprensión entre los padres de familia (Toledo, citado en García et al., 2000).

Para García et al., (2000), la escuela especial lejos de integrar a los usuarios en la vida social, en muchas ocasiones contribuía a la segregación y el etiquetamiento haciendo difícil el proceso educativo. Las principales críticas a las instituciones tenían, como factor común, el énfasis en la necesidad de que el medio no brindaba, a los alumnos con discapacidad, la oportunidad de incorporarse activamente a todos los ámbitos de la sociedad.

Según los autores, esta nueva visión impulsó movimientos universales que pugnaron por la valoración de la diversidad humana, entendiendo ésta como la identificación de la persona con sus ideas, su personalidad, sus gustos y sus capacidades; este reconocimiento constituyó un reto para la sociedad, que a través de declaraciones, pactos y convenios comenzó a luchar para evitar la discriminación de las personas con discapacidad. Así, entre los convenios se encuentran:

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- El informe de la UNESCO de 1968.
- La declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental de 1971.
- La declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos de 1975.
- La Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humanos de 1987.
- La Declaración Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990.
- Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de 1993.
- La Declaración de Salamanca de 1994.

El documento de Salamanca cobra especial importancia para la Educación Especial de México porque está incluido como una guía indicativa para la acción en los Cuadernos de Integración Educativa. La declaración parte de la premisa de que cada niño tiene características y necesidades de aprendizaje propias y que los sistemas educativos deben diseñarse tomando en cuenta toda esa gama; que la integración debe darse a partir de una pedagogía centrada en el niño y que las prestaciones educativas especiales no pueden progresar aisladamente ya que deben formar parte de una estrategia global de educación; apunta también que éste es el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y construir una sociedad integradora (SEP/DEE, 1994).

Como se puede observar, los documentos anteriores están basados, en su mayoría, en la declaración de los derechos humanos; en buscar que las personas con discapacidad fueran tratados con dignidad y respeto para que encontraran su propio camino, que hicieran posible su desarrollo y comunicación personal, así como el logro de su autonomía e integración a la sociedad. Ante esta postura, la escuela debió reorganizar sus planteamientos educativos para dar paso a la integración escolar de las personas con discapacidad.

2. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.1. El principio de normalización y la integración escolar

Según Jiménez y Vilá (1999), aunque el principio de normalización fue formulado por primera vez en 1959, no fue sino hasta la década de los 60 que el criterio se sistematiza y enriquece con el sueco Nirje quien da un gran énfasis en el medio social; este autor plantea los principios de integración y sectorización como esenciales para el desarrollo de las personas, donde todas tienen el derecho de:

- Llevar un ritmo de vida diario, semanal y anual igual que las demás personas en cuanto a horarios, trabajo y descanso.
- Tener experiencias normales dependiendo de su etapa evolutiva.
- Poder tomar sus propias decisiones.
- Poder relacionarse con el sexo opuesto en condiciones similares a las de los demás.
- Vivir en una casa normal y en barrio normal.
- Tener derecho a un nivel económico como el promedio de las personas.
- Tener aspiraciones y deseos que se respeten y consideren.

En los años 70, dicen los autores, el concepto de normalización se extiende en Canadá con una variante: la persona. Así, es necesaria la utilización de medios tan normativos como sea posible de acuerdo con la cultura, para conseguir o mantener conductas tan cercanas a las normas culturales del medio donde viva.

García et al., (2000) afirman que estas nuevas posturas, generadas con el principio de la normalización, permitieron cambiar la visión que se tenía de las deficiencias y la educación de los “deficientes”. A partir de esta nueva perspectiva se concibe de manera diferente la discapacidad, ya que las deficiencias no se

atribuían sólo a las personas que las poseían, sino que empezaron a relacionarse con la inadecuación de la respuesta del medio.

Uno de los resultados con más impacto social del principio de normalización es la que lleva al ámbito de las relaciones entre las personas y que toma el nombre de integración. Para poder hablar de relaciones normalizadas, es necesario que todas las personas, independientemente de sus características, vivan, trabajen y se eduquen en un entorno común; cuando el concepto de integración se aplica al ámbito educativo, se deriva el concepto de integración escolar (Jiménez y Vilá, 1999).

Según Jiménez y Vilá (1999) existen distintos principios en torno a los cuales ha sido posible la construcción del concepto de integración:

- Reconocer la existencia de las diferencias individuales.
- La aparición y consolidación del concepto de las Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- La necesidad de pensar y definir un nuevo profesional de la enseñanza.
- El cuestionamiento de la homogeneidad como hipótesis pedagógica.

La sociedad es fundamentalmente heterogénea, si se espera que el alumno con discapacidad funcione de manera eficaz en ella, es necesario que existan tantas experiencias precedentes como sea posible. Dado que la escuela frecuentemente se mueve con la lógica de la homogeneidad, los profesores han impedido, de alguna manera, que los alumnos con deficiencia y sin ella interactúen y aprendan las habilidades necesarias para vivir en entornos diversos (Brown, citado por Jiménez y Vilá, 1999).

La normalización va de la mano de la integración; por lo tanto, así como en su momento la escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia limítrofe o baja, la escuela regular resulta ser el medio propicio en esta

nueva faceta. Es necesario tener presente que el modelo de integración que se establezca en una escuela va a estar más relacionado con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio niño, ya que no se trata de normalizarlo para ingresarlo a una escuela regular, sino de adaptar esa escuela a las necesidades del niño (García et al., 2000).

El concepto de integración escolar es muy amplio, de tal forma que es utilizado con frecuencia para describir situaciones muy distintas: Birch (citado por Bautista, 1993) define la integración escolar como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinarias y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje.

Para Fortes (1994), la integración escolar es considerada como una estrategia para promocionar y favorecer la participación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales y sus familias en los asuntos de la comunidad y de la vida de los centros y del aula. Desde esta perspectiva, el escolar es visto como un ciudadano con derechos y obligaciones, donde el paradigma clasificador y segregante queda atrás.

Jiménez y Vilá (1999) afirman que la integración escolar es un proceso dinámico y cambiante, que agrupa en un mismo contexto educativo al alumnado heterogéneo en cuanto a sus necesidades educativas, que se puede desarrollar a través de diversas modalidades y organizaciones institucionales y que la diversidad de alternativas de acción educativa posibles responde a las características y necesidades del alumnado.

Como se puede observar en estas definiciones, la integración escolar es vista por algunos autores como un instrumento para alcanzar un fin de normalización, mientras que para otros es una respuesta a las necesidades que presentan los alumnos en el campo escolar, posturas que aunque son distintas, no tienen por que estar separadas.

Es necesario aclarar que con la integración escolar, entendida ésta como la inserción de los niños con Necesidades Educativas Especiales dentro de la escuela, no se está cumpliendo con el objetivo de la normalización, ya que es necesaria una integración educativa que permita el acceso real al currículum básico, ya sea en la escuela regular o especial (Guajardo, 1998).

Bless (citado por García et al., 2000) dice que la integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin Necesidades Educativas Especiales en el aula regular, con el apoyo necesario; y aclara que el trabajo educativo con los niños que presenta NEE implica la realización de adecuaciones para que puedan tener acceso al currículo regular.

Así, Illán (1999), afirma que a pesar de la diversidad existente en las distintas aproximaciones y definiciones sobre integración escolar, hay elementos que les son comunes:

- La integración escolar es un proceso que reúne a los alumnos, con o sin necesidades especiales, en un mismo contexto educativo.
- Se trata de una unión que se desarrolla a través de diferentes situaciones o modalidades institucionales y organizativas.
- Las diversas modalidades de atención se llevan a cabo en función de las características del propio alumno.

De acuerdo con la Dirección General de Educación Especial (DGEE, 1991), el propósito de la integración es ayudar al sujeto con NEE a elegir su propio proyecto de vida, así como su participación en todos los ámbitos de la sociedad; evitando de esta manera su marginación y segregación, para ello es necesario una escuela nueva que abandone la idea de uniformidad, que acepte al individuo con sus diferencias, que conozca y respete las características psicológicas del alumno en un determinado momento evolutivo, sus sentimientos y pensamientos. Una

escuela activa y democrática que fomente la participación, la expresión y la diversidad (García, 1987).

Para Bautista (1993), la integración va a suponer cuatro modalidades:

- En la que un niño que ingresa por primera vez a la escuela con alguna Necesidad Educativa Especial, es acogido en la escuela regular.
- En la que un niño que se encuentra en escuela especial lo trasladen a un aula regular.
- Niños que estudien de tiempo completo en una escuela especial, se reubiquen paulatinamente a una escuela regular.
- Niños que se encuentren en una escuela ordinaria y que por sus características debieran pasar a una especial, ahora se van a quedar allí.

Según García (1987), la integración escolar supone un desafío para la escuela ordinaria, en la que para lograr una integración realmente efectiva existen ciertas condiciones necesarias:

- Estructura y tamaño de los centros. Con un número reducido de alumnos.
- Estructura y los contenidos del currículo. Lo deseable es un sólo currículo para todos con sus debidas matizaciones para alumnos menos aventajados.
- Metodología. De trabajo activa, abierta al entorno, flexible en horarios y espacios, rica en recursos y actividades.
- Profesorado ordinario. Constantemente capacitado para atender a alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Profesorado de apoyo. Titulado y con experiencia.
- Equipo multiprofesional. Compuesto por especialistas.
- Estimulación temprana y Escuela infantil. Para prevenir, evitar o superar en lo posible las deficiencias dadas.
- Recursos económicos y organizativos. Los más favorables.

Desde esta filosofía se piensa que los beneficios de las prácticas que nacen de la integración, llegan a todos los niños. Así, la interacción que se produce del niño con discapacidad con compañeros en entornos inclusivos, le ofrece oportunidades incomparables para desarrollar, practicar y expandir su repertorio de habilidades sociales. A su vez, los sujetos que no presentan alguna discapacidad también hacen aprendizajes importantes, dado que adquieren una posición más tolerante respecto a las diferencias humanas, amplían su conciencia en relación con las necesidades de otros, se sienten menos incómodos ante la presencia de una persona con discapacidad al dejar de lado los prejuicios y estereotipos (Sabeih y Monjas, 2000).

Existen ciertos principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración:

- La normalización, que ya se había mencionado, consiste en proporcionar a las personas discapacitadas lo necesario para llevar una vida lo más normal posible.
- La integración es el derecho de los discapacitados de experimentar las mismas situaciones que los demás.
- La sectorización es el derecho de todos los niños a ser educados y de recibir los apoyos necesarios cerca del lugar donde viven.
- La individualización implica que por sus características, los alumnos con NEE requieren ser atendidos de manera particular (Fernández, 1996).

A partir de esta reorientación educativa, y debido que las deficiencias se relacionaron no sólo con las personas, sino también con la respuesta inadecuada del medio, se hace necesario definir las NEE.

3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.1. Las Necesidades Educativas Especiales y la nueva concepción de la Educación Especial

En 1978, con la aparición del reporte Warnock, el cual describió la situación de la Educación Especial en Gran Bretaña, se da una fundamentación para la integración en Inglaterra, dicho documento fungió como guía de la concepción teórica y práctica sobre la Educación Especial para este país. En él, se incluyen las propuestas para la integración escolar y social, se propone la abolición de la clasificación de minusvalías hasta entonces vigente, a su vez, se promueve el concepto de Necesidades Educativas Especiales con el enorme acierto de transformar los esquemas vigentes y popularizar una concepción distinta de la Educación Especial (Warnock, 1978).

En este informe se constata que las dificultades en el aprendizaje se muestran a lo largo de un continuo que va de las más graves a las más leves y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales sino también sociales, ambientales y escolares; así, un alumno tiene una Necesidad Educativa Especial si manifiesta dificultades en el aprendizaje que requiera de:

- Necesidades Especiales de Adecuaciones Curricular.
 - De adaptación de objetivos. Es decir, donde se prioricen algunos objetivos, se introduzcan objetivos complementarios o alternativos, se eliminen o secuencien de manera específica.
 - De adaptación de contenidos. Donde se prioricen algunos contenidos, se introduzcan contenidos complementarios o alternativos, se eliminen, se secuencien y organicen de manera específica.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- De adaptación metodológica. Donde se utilicen métodos y procedimientos alternativos, se seleccionen actividades alternativas o complementarias, se utilicen materiales didácticos específicos.
 - De adaptación de la evaluación. Donde se seleccionen criterios específicos de evaluación y promoción, se modifiquen los instrumentos y procedimientos de evaluación provistos para el grupo.
 - De adaptación de la temporalización. Donde se modifique la temporalización prevista para un ciclo y/o etapa, así como para un objetivo y/o contenidos determinados.
- Necesidades Especiales de Provisión de Medios Específicos de Acceso al Currículo.
 - De provisión de situaciones educativas especiales (emplazamiento).
 - De provisión de recursos personales. Como servicios de evaluación multidimensional, de refuerzo pedagógico, de tratamientos rehabilitadores personalizados u otros servicios educativos o paraeducativos.
 - De provisión de materiales específicos. Como facilitadores de desplazamiento o de la comunicación.
 - De medidas de acceso físico a la escuela y sus dependencias. Barreras arquitectónicas exteriores o interiores (Torres, 1999).

Por lo tanto se emplea el concepto de Necesidades Educativas Especiales para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo (García et al., 2000).

Los autores afirman que las Necesidades Educativas Especiales son relativas, porque nacen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. De esta manera, cualquier niño puede presentar Necesidades Educativas Especiales y no sólo los

que tienen discapacidad, hay niños con discapacidad que asisten a la escuela regular y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen.

Las Necesidades Educativas Especiales pueden ser clasificadas en temporales o permanentes, esto dependerá del tiempo que se requiera el apoyo para acceder al currículum, es decir, puede oscilar entre un breve periodo o durante todo el proceso educativo (González, 1995).

Bajo el marco conceptual de las Necesidades Educativas Especiales, el concepto de Educación Especial se reconsidera y deja de asimilarse a las prácticas educativas en escuelas y unidades especiales y dirigida a determinadas tipologías de alumnado y se concibe como un conjunto de recursos, personales y materiales, puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda dar respuesta adecuada a las necesidades que, de forma permanente o transitoria, presenta el alumnado (Jiménez y Vilá, 1999).

Sánchez (citado por Torres, 1999) dice que la Educación Especial es una disciplina que pretende explicar y guiar la acción e intervención educativa dirigida a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales, sean éstas temporales o permanentes, con la finalidad de potenciar y desarrollar las capacidades de aquellos y de lograr la integración escolar, laboral y social.

Para Pérez (citado por Jiménez y Vilá, 1999), la Educación Especial es toda intervención educativa orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos con Necesidades Educativas Especiales, lo que constituye el objeto de la disciplina.

Torres (1999) considera que la Educación Especial es aquella disciplina que trata de estudiar y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de diversidad con la finalidad de ofrecer respuestas educativas, por una parte, y

proyección socio-laboral por otra, generando interacciones entre la teoría y la práctica desde una triple perspectiva: curricular, organizativa y profesional.

En este sentido, queda perfectamente en evidencia que los temas de preocupación de la Educación Especial, no son únicamente las personas con Necesidades Educativas Especiales y los procesos de cambio que van desarrollándose en ellas, sino también las situaciones educativas que producen estos cambios.

3.2. La situación en México ante las Necesidades Educativas Especiales

En México también se han hecho esfuerzos por evitar la discriminación y la segregación de las personas con discapacidad. En 1993 modifica al Artículo tercero constitucional, igualmente se reforma la Ley Federal de Educación para dar paso a la Ley General de Educación, donde por primera vez se toman en cuenta a los grupos minoritarios, indígenas y personas con discapacidad entre otros.

En lo que se refiere a Educación Especial se contemplan varios artículos entre los que sobresale por su importancia el 41 que a la letra dice:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores con discapacidad esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación” (SEP,1993a, p. 69-70).

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

Así, a partir de 1995 se pone en marcha un movimiento de integración educativa que se inicia con una Conferencia Nacional, Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad; donde se establecen varios acuerdos entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Pública para mejorar la calidad de la enseñanza a las personas con Necesidades Educativas Especiales. En estos convenios se estableció:

- La utilización de un currículo común tanto para la educación regular como para la Educación Especial.
- La integración de menores con Necesidades Educativas Especiales con discapacidad a las escuelas regulares.
- La actualización de los profesores y profesoras tanto de Educación Especial como de educación regular.

La reorientación de los servicios de Educación Especial deberá hacerse en tres servicios básicamente:

- Centros de Atención Múltiple CAM. Institución educativa que ofrece educación básica para alumnos con o sin discapacidad, que presentan Necesidades Educativas Especiales.
- Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER. Instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para ofrecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo su integración y contribuyendo a elevar la calidad educativa.
- Unidades de Orientación al Público UOP (SEP-SNTE, 1997).

En la medida que se adopte el compromiso de la educación ante la sociedad, el cual consiste en proporcionar los medios necesarios para que aquellos que, por diferentes razones, no están en condiciones igualitarias para acceder al conocimiento, se logrará llegar, total o parcialmente, a los objetivos generales de la enseñanza, proporcionar autonomía e independencia a los sujetos; así, la evaluación como parte importante de este proceso, debe cambiar sus estructuras tradicionales y adaptarse a la nueva cultura educativa.

4. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

4.1. La evaluación como indicador del aprendizaje

En el proceso de enseñanza aprendizaje se dan diversos momentos en los cuales es necesario tomar una decisión. Este acto incide sobre el grupo, el alumno, el programa o las propias acciones docentes, estas decisiones se toman a partir de la evaluación, concebida como un proceso integral del progreso académico del educando, la cual informa sobre su conocimiento académico, sus habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio. Es también un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo es una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal en términos de las condiciones en que se desarrollaron los aprendizajes alcanzados, así como las causas que posibilitan la consecución de las metas propuestas (Arias, Bonfil, Escamilla, Jiménez, Mora, Mota, Neri y Santillana, 1994).

De acuerdo con los autores, si la actitud ante la educación es realmente seria se debe precisar la manera de medir los resultados del aprendizaje de los estudiantes como individuos y de averiguar si aquellos concuerdan con los propósitos educativos. Además, estas medidas habrán de hacer algo más que proporcionar información; lo que importa es que suministren datos que hagan posible vigilar la

marcha del proceso educativo, así pues en cualquier momento se tendrá que reconocer la efectividad de los programas educativos; para mejorar los resultados del aprendizaje al introducir métodos de enseñanza, materiales didácticos y maneras nuevas de organizar el contenido y las secuencias del currículo.

Por lo tanto, la evaluación es importante al principio, durante y al concluir la secuencia de la enseñanza. Debe decidirse en primer término los objetivos de aprendizaje deseados para inducir y estructurar armónicamente el proceso de enseñanza, en segundo término es necesario determinar al grado del progreso hacia la meta durante el curso del aprendizaje; por último es importante evaluar los resultados del aprendizaje finales en relación con los objetivos desde el punto de vista del aprovechamiento del alumno, de los métodos y materiales de enseñanza. De esta manera se identifica las áreas que requieren de más explicaciones, aclaraciones y revisiones y resulta invaluable para diagnosticar las dificultades de aprendizaje, tanto de individuos como de grupos (Arias et al., 1994).

4.2. Las fases de la evaluación y su culminación psicopedagógica

La vinculación de la evaluación de las Necesidades Educativas Especiales al aprendizaje y a la enseñanza es una exigencia pedagógica de la evaluación con fines formativos. Con base en ello, si la evaluación es capaz de ofrecer un conocimiento sobre los alumnos y sobre sus procesos de aprendizaje en contextos determinados, servirá de ayuda para el desarrollo consistente de la práctica en el aula y para la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno, así como para el tratamiento de dificultades específicas (Álvarez citado por Torres, 1999).

Si se consideran las necesidades educativas van de las más inespecíficas, presentes en la mayoría de los alumnos, a las más específicas, consideradas como NEE, se puede comprender fácilmente que el proceso para su evaluación

constituye también un proceso continuo (Puigdellívol, 1993), donde se desarrollarán tres fases:

- La primera fase, la llevan a cabo los propios profesores de forma más o menos consciente o explícita. Tiene un carácter global y se fundamenta en la apreciación de las características más relevantes del grupo clase en su conjunto.
- La segunda fase, en la que se determina si las dificultades de algunos alumnos requieren acciones de carácter más específico. Se realizará entonces un análisis más individual centrado en las características del alumno. Esta fase la realiza el profesor con ayuda de los compañeros de ciclo.
- La tercera fase, en la cual puede aparecer la necesidad de un apoyo específico en el proceso de evaluación, debido a la intensidad de las dificultades o al hecho de que se presentan asociadas a déficit personales. Esta fase requiere el apoyo de profesionales más cualificados y de recursos más específicos.

En la misma línea, Vidal (citado por Torres, 1999) incluye las siguientes modalidades en función del tipo de ayuda que van a ser necesaria para llevarla a cabo:

- Evaluación curricular ordinaria, realizada por los profesores.
- Evaluación curricular aislada, donde los profesores necesitan el asesoramiento de otros profesionales internos o externos al centro, pero siguen siendo ellos los que realizan la evaluación.
- Evaluación curricular compartida, en este caso el diseño y realización de la evaluación es conjunta entre tutores, especialistas, orientadores, etc.
- Evaluación psicopedagógica, es mucho más específica, aunque también es necesaria la colaboración del profesor tutor.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- Evaluación multidisciplinar, en este último nivel se amplía el campo de los profesionales que intervienen en la evaluación a realizar, incluyéndose otras disciplinas no educativas ni psicológicas, como la medicina.

Según Bassedas, Huguet, Marrodán, Oliván, Planas, Rossell, Seguer y Vilella (1991), a partir de la solicitud del profesor de grupo para realizar una evaluación psicopedagógica a determinados alumnos, se debe iniciar un proceso conjunto de trabajo coordinado para dar un diagnóstico que incida en la tarea educativa, por lo tanto, es necesario que los especialistas obtengan datos del actuar del sujeto en diferentes momentos, ya que con ello, se concretará el problema y se tratará de dar solución.

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 1996) expone que, anteriormente la evaluación psicopedagógica que se les realizaba a los niños con Necesidades Educativas Especiales, se ejecutaba bajo una orientación clínica. Bajo este modelo se utilizaban pruebas estandarizadas y poco relacionadas con el alumno en el centro educativo; ante el proceso de integración, la evaluación psicopedagógica tuvo que cambiar su consigna: tener más sensibilidad ante las diferencias individuales de los estudiantes y proporcionar información de la ayuda que éstos necesitaban.

Desde esta perspectiva, se debe entender la evaluación psicopedagógica como:

“El proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar a las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así como también para el desarrollo de la Institución” (Giné, 1999, p.395).

Según Bassedas et al., (1991) el equipo psicopedagógico debe valerse de ciertos instrumentos cuando realice un diagnóstico:

- La hoja de derivación, donde se le pide al profesor un esfuerzo de concreción del problema.
- La entrevista con el maestro, en la cual se hará un intercambio de información entre el profesor y el psicólogo de la problemática.
- La entrevista con los padres, donde les pedimos su colaboración para resolver o mejorar los conflictos.
- La observación del alumno en la clase, para considerar los aspectos de comunicación y de interacción, así como los factores y elementos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje.
- La observación del alumno en el recreo, cuyo objetivo es el de complementar la información que ofrece la realizada en el aula.
- La revisión de los trabajos de clase, con el objeto de complementar la observación y analizar las producciones del alumno, así como los materiales que utiliza.
- El trabajo individual con el alumno. Esta situación permite observar cómo se manifiesta el niño en una relación comunicativa con un adulto poco conocido, y cómo reacciona y se comporta en las tareas concretas que le proponen.

Todas y cada una de estas técnicas e instrumentos son importantes, pero especialmente el último ya que proporciona información sobre el dominio que tiene el alumno en relación al currículum, sobre los aspectos que rigen su comportamiento y también sobre el nivel de desarrollo de sus diferentes capacidades, información que permitirá tomar las decisiones precisas y hacer las Adecuaciones Curriculares necesarias.

5. ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES

5.1. Adecuaciones Curriculares

De acuerdo a González (1995), una adaptación curricular es una serie de acciones que se hacen al currículum escolar para una población determinada, que conduce a la reestructuración del qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar; con la finalidad de hacer viable el proceso educativo de la manera más normal posible en aquellos alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

De igual manera, Torres (1999) las define como una estrategia de actuación docente para ayudar a detallar con precisión hacia dónde y cómo dirigir la ayuda que van a necesitar los alumnos. Se trata, en definitiva, de repensar el currículo, replantear sus elementos y relaciones, contextualizar la propuesta y mejorarla.

La Reforma educativa del Estado Español establece tres niveles de adaptaciones curriculares que reciben el nombre de unidades o elementos organizativos a los que se destinan:

- Adaptaciones Curriculares de Centro. Se realizan para satisfacer dos tipos de necesidades.
 - Las contextuales, ordinarias y más generales del alumnado.
 - Las que proceden de las Necesidades Educativas Especiales del alumnado.

- Adaptaciones Curriculares de Aula. Se desarrollan para satisfacer los dos tipos de necesidades mencionadas.
 - Las que proceden de la necesidad de adecuar y concretar la oferta educativa de centro a las necesidades de un grupo-aula.
 - Las que derivan de las necesidades especiales del alumnado de un grupo-aula.

- Adaptaciones Curriculares Individuales. Son aquellas que se realizan específicamente para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales dentro de un nivel o ciclo escolar (Jiménez y Vilá, 1999).

5.2. Adecuaciones Curriculares Individuales. (ACI)

De acuerdo a Puigdemívol (1993), una ACI es una adecuación del currículum dirigida a un alumno en concreto, a causa de la especificidad de sus necesidades educativas y al requerimiento de los medios no habituales en la escuela.

En la bibliografía sobre el tema existe un consenso en el momento de diseñar las modificaciones necesarias para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos o los distintos tipos de adaptaciones. En general, suelen diferenciarse dos tipos de adaptaciones básicas:

- Adaptaciones de acceso al currículum. Modificaciones o provisiones de recursos especiales, materiales o de comunicación, que van a facilitar que los alumnos con NEE puedan desarrollar el currículum ordinario, en su caso, el currículum adaptado.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- Adaptaciones curriculares. Modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales.

De este último tipo de adaptaciones se pueden identificar dos tipos:

- Las no significativas. Son aquellas modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación, previstas para todo el alumnado del grupo-aula, pero no afectan a las enseñanzas básicas del currículum oficial.
- Las significativas. Modificaciones que se realizan desde la programación e implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículum oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Torres 1999, Jiménez y Vilá, 1999).

Cuando se hace una Adecuación Curricular Individual, ésta puede adoptar formatos diferentes de acuerdo al sujeto en cuestión. Todo dependerá de la evaluación de las Necesidades Educativas Especiales que presente y la priorización de los contenidos que necesite, sin dejar de lado que los aprendizajes elegidos deben darle autonomía personal e integración social, aún cuando el individuo presente características concretas en sus necesidades (Puigdellivol, 1993).

Así, autores como Brown (citado por Puigdellivol, 1993), sugieren criterios de funcionalidad a la hora de formular prioridades de aprendizaje:

- Deben compensar las consecuencias que el déficit origina.
- Deben proporcionar desarrollo autónomo.
- Los que estén más al alcance del alumno.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- Los que desarrollen las habilidades sociales y de interacción con el grupo.
- Aquellos que representen actividades significativas y variables.
- Aquellos que prefiera el alumno.
- Los que se adecuen a su edad cronológica.
- Los que se parezcan a aquellos que utilizará fuera del ámbito escolar.
- Que se puedan generalizar en otros contextos.

De la misma forma Hegarty, Pocklington y Lucas (citados por González, 1995), proponen cuatro criterios funcionales que permiten en cada caso particular tomar las decisiones más adecuadas acerca del tipo de adaptación conveniente:

- Características y necesidades individuales del alumno.
 - Dar prioridad a todo aquello que pueda compensar las desventajas.
 - Excluir actividades que pudieran ser peligrosas para el alumno, en función de sus características personales.
 - Cuando se tengan que eliminar contenidos, debe comenzarse con los de menor importancia.
- Tipo de materia y actividades de aprendizaje.
 - Dar prioridad a los elementos curriculares básicos como la lectura, escritura, cálculo.
 - Dar prioridad a los aprendizajes prácticos e instrumentales
 - Finalmente, dar prioridad a los aprendizajes que servirán como base de posteriores y mayores conocimientos.
- Consideraciones pedagógicas.
 - Se tiene que priorizar aspectos que fomenten en mayor grado la integración educativa y social.
 - Habrá que considerar aprendizajes necesarios.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- Finalmente, se debe mantener en el diseño curricular el equilibrio entre las capacidades y los contenidos.

- Factores “locales” del centro escolar.
 - Considerar el acceso físico que presentan las instalaciones.
 - Considerar la profesionalización del personal docente y de intervención.
 - Por último, tomar en cuenta las dificultades organizativas que puedan intervenir en la adecuación curricular.

Puigdellivol (1993), propone una diferencia entre dos dimensiones que todo aprendizaje puede tener, en función del grado de precisión en el conocimiento y el dominio de cualquier aprendizaje:

- El aprendizaje a nivel funcional. Es un aprendizaje que ha de reunir características como exactitud, permanencia, integración y generalización. Ha de conducir a un auténtico dominio.
- El aprendizaje a nivel contextual. No tiene las connotaciones de exactitud, pero tiene un valor en sí mismo ya que permite el reconocimiento, la apreciación y la asociación.

Se debe tener en cuenta que cuando un estudiante no puede acceder a la faceta funcional y estricta del aprendizaje, es necesario considerar su enseñanza en el nivel del reconocimiento para proporcionar una percepción práctica del entorno, es decir, un conocimiento contextual que le proporcione libertad e independencia.

6. LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

6.1. Intervención psicopedagógica

Las adecuaciones curriculares pretenden establecer cuáles han de ser las intervenciones educativas dirigidas al alumno que le permitan mejorar su situación y relaciones en la escuela y le ayuden a avanzar en su proceso de aprendizaje (Bassedas et al., 1991).

De esta manera, Salvador (1999) dice que el objetivo último de la intervención es conseguir la autonomía del alumno en su enseñanza, a través de habilidades que le permitan adquirir el conocimiento significativo para que se active y se aplique cuando sea necesario.

Por lo general, toda intervención directa sigue un proceso que progresa a través de las siguientes etapas:

- Aplicación de procedimientos y técnicas de diagnóstico y valoración de las necesidades educativas, con la finalidad de identificarlas y tomar decisiones respecto a modificaciones de condiciones y educación.
- Planificación, diseño o programación de la intervención o tratamiento.
- Desarrollo, puesta en práctica o ejecución del programa y seguimiento del proceso.
- Evaluación, con la finalidad de determinar el grado de consolidación y
- Generalización de los objetivos propuestos y tomar decisiones en relación al programa y el proceso (Illán, 1999).

García, Artigas, Arjona y Pastallé (2000) concuerdan con las anteriores etapas y sugieren la participación de la familia con el objetivo de conseguir resultados satisfactorios.

Las NEE son un concepto poco utilizado dentro del aula regular, el profesor de grupo prefiere manejar la denominación de problemas de aprendizaje para señalar a aquellos niños que no aprenden al mismo ritmo que sus compañeros, por este motivo en el siguiente subcapítulo se revisará esta definición.

7. LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

7.1. Definición de las dificultades de aprendizaje

Los niños que padecen dificultades en el aprendizaje constituyen una preocupación en cierto modo de tipo reciente. Esta situación se originó sobre todo, por la extensión de la escolaridad obligatoria y la observación de algunos niños que se retrazaban en los aprendizajes básicos; así a partir de los años 60, se conformó una serie de definiciones y clasificaciones que muestran lo difícil que ha sido llegar a una conceptualización y operalización válida en todo el mundo (Defior, 1996).

Myers y Hammill (1990) afirman que quienes intenten encontrar o derivar una definición precisa y global de las dificultades en el aprendizaje, se encontrarán con problemas taxonómicos y semánticos; pero a la vez, destacan la necesidad de una tesis operativa que sea lo suficientemente amplia para abarcar los diversos problemas educativos de los niños que sufren anomalías en el aprendizaje.

Así, para Dockrell y McShane (1997) las dificultades de aprendizaje son una variación en el comportamiento cognitivo que puede tener una influencia significativa en lo que respecta a la comunicación y a las experiencias de aprendizaje. Puede tratarse de una dificultad específica, como ocurre cuando un niño tiene problemas con alguna tarea en particular como la lectura, o puede ser

una dificultad general, como ocurre cuando el aprendizaje es más lento de lo normal en una serie de tareas.

Por otra parte, para Defior (1996) las dificultades de aprendizaje son aquellas que se caracterizan por un rendimiento, en una o en varias materias escolares, que esté significativamente por debajo de lo esperado dadas la edad del niño, un CI en torno a 75 y la ausencia de desórdenes emocionales severos, déficits sensoriales y/o déficits neurológicos.

Myers y Hammill (1990) consideran las dificultades en el aprendizaje como síntomas de condiciones internas que existen en el niño como puede ser un funcionamiento neurológico subóptimo o alguna programación inadecuada en el tejido nervioso, aunque esencialmente sea normal.

Como se observa, debido a la ambigüedad conceptual frente al término de dificultades de aprendizaje, existe un considerable grupo de niños que se puede encasillar dentro de ellas, esto provoca una desorganización para determinar si un niño las presenta o no; tal situación obliga a plantearse de qué forma se puede clasificar (Dockrell y McShane, 1997).

7.2. Clasificación de las dificultades de aprendizaje

Defior (1996) elige cuatro posturas para ilustrar los criterios utilizados por diferentes autores para clasificar las dificultades de aprendizaje:

- Del patrón académico que presentan los sujetos en las diferentes materias como la lectura, la aritmética y la expresión escrita.
- De las deficiencias en el procesamiento cognitivo, memoria, atención, percepción, lenguaje y motricidad.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- Del ámbito y en el momento evolutivo en que aparecen las dificultades, distinguiendo las dificultades de aprendizaje evolutivas y las dificultades de aprendizaje académicas.
- De un modelo integrado, que pretende englobar la complejidad de aspectos que inciden en ellas.

El mismo autor afirma que al revisar los conceptos sobre el origen de las dificultades de aprendizaje, se puede ver un sin número de factores que las determinan en función de las orientaciones y procedencia de los autores. Así, las diferentes explicaciones que se han propuesto oscilan entre lo individual y lo social.

De esta manera, Myers y Hammill (1990), clasifican las dificultades aprendizaje en:

- Etiologías de origen orgánico causadas por una disfunción cerebral.
- Etiologías de base ambiental, producto de influencias ambientales como la falta de experiencia temprana y el desajuste emocional.

Bajo el mismo esquema clasificador, Molina (1997) distingue tres grupos:

- Las que poseen una etiología ambiental (perspectiva extrínseca). Las causas de este tipo de dificultades son siempre ajenas al niño y se pueden encontrar en el ambiente sociofamiliar, o incluso en el ambiente pedagógico.
- Las que poseen una etiología que radica en el propio niño (perspectiva intrínseca). Pueden ser inespecíficas o específicas, aunque siempre de tipo neurológico. Estas causas, a su vez, pueden ser funcionales o estructurales.
- Perspectiva interactiva. Entendidas éstas como un fenómeno en el que intervienen dialécticamente un elevado número de variables, tanto de tipo

intrínseco como extrínseco, y cuya interferencia sólo puede ser interpretada analizando individualmente cada caso y situación.

Aunque este tipo de clasificaciones puede presentarse asociadas, siempre deja de lado los procesos cognitivos básicos y las estrategias necesarias en la ejecución de una habilidad; aspectos que la psicología cognitiva considera como posible causa de déficits (Defior ,1996).

7.3. Las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva cognitiva

Considerar que las dificultades de aprendizaje son causadas por problemas neurobiológicos, conlleva a la creencia de que los sujetos que las padecen no podrán superarlas mediante la intervención educativa. Desde el punto de vista psicoeducativo es más conveniente examinar las manifestaciones de cada dificultad para actuar de acuerdo con esa evaluación (Defior ,1996).

Por este motivo, para comprender las razones por las cuales un niño ejecuta una tarea cognitiva por debajo de la norma, es necesario tener una idea clara acerca de qué está implicado en la resolución exitosa de la tarea y utilizar después ese conocimiento para analizar dónde residen los problemas para el niño con dificultades de aprendizaje. Así, los modelos cognitivos de las dificultades de aprendizaje deben incluir análisis de las demandas de la tarea, cómo se ejecuta por parte de los niños que se desarrollan con normalidad y las habilidades de ejecución de los niños que presentan una dificultad de aprendizaje (Dockrell y McShane, 1997).

En el ámbito educativo el estudio de las dificultades en las habilidades básicas o habilidades instrumentales como la lectura, la escritura y las matemáticas son de suma importancia, ya que éstas condicionan el avance escolar de los niños en otros dominios académicos y, en general, en su desarrollo cognitivo, social y afectivo (Defior ,1996).

7.4. Tipos de dificultades de aprendizaje

En la sociedad, las dificultades de aprendizaje afectan a una importante cantidad de niños. Según Dockrell y McShane (1997) las dificultades son heterogéneas y pueden ser de dos tipos:

- Dificultades generales de aprendizaje: los niños con este tipo de dificultades muestran un ritmo de aprendizaje más lento y alcanzan un techo más bajo, es decir, que existen limitaciones en cuanto al nivel de desarrollo cognitivo; por consiguiente existen límites superiores para la actuación. Esto podría ocurrir al menos en tres formas distintas:
 - Que la relación entre dominios cognitivos sea diferente al patrón comúnmente esperado en el desarrollo.
 - Que un mecanismo cognitivo particular pudiera funcionar de modo inapropiado.
 - Y que debido a la adquisición más lenta de las habilidades, el niño sea incapaz de construir el conocimiento y las estrategias necesarias para ejecutar con éxito una tarea.

- Dificultades específicas de aprendizaje: el término de dificultad de aprendizaje específica se emplea en ocasiones para describir a aquellos niños que, aún teniendo un CI medio, cercano o superior a la media, presenta dificultad con algún aspecto básico del aprendizaje como en el lenguaje, la lectoescritura o las matemáticas.

De acuerdo a García (1998) las dificultades específicas del aprendizaje se definen de la siguiente manera:

- Dificultades de aprendizaje del lenguaje: disfasias del desarrollo. Éstas se presentan cuando son específicamente de naturaleza

lingüística y el nivel intelectual general no verbal está de acuerdo con el nivel de desarrollo esperado para su edad real. En general, los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje cursan con déficit de tipo fonológico, de tipo motor, de tipo morfológico y sintáctico y de tipo semántico y pragmático.

- Dificultades de aprendizaje de la lectura. Se definen por la presencia de un déficit en el desarrollo del conocimiento y comprensión de los textos escritos. Este trastorno es denominado como dislexia o como trastorno de la lectura. Se manifiesta por una lectura oral lenta, con omisiones, distorsiones y sustituciones de palabras, con paros, correcciones y bloqueos. Se produce una afectación también de la comprensión lectora.
- Dificultades de aprendizaje de la escritura. Se trata de una dificultad significativa en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la escritura. Se clasifica como tal, sólo si producen alteraciones relevantes en el rendimiento académico en las actividades de la vida cotidiana. La gravedad del problema puede ir desde errores en el deletreo, hasta errores en la sintaxis, estructuración o puntuación de las frases, o en la organización de párrafos.
- Dificultades de aprendizaje de las matemáticas: discalculia. Hace referencia a un trastorno estructural de la maduración de las habilidades matemáticas, referido sobre todo a niños y que se manifiesta por la comisión de errores variados en la comprensión de los números, habilidades de conteo, habilidades computacionales y solución de problemas verbales. Es evolutiva y se puede presentar también en adultos.

7.5. Evaluación de las dificultades de aprendizaje

Según Dockrell y McShane (1997) el proceso de evaluación de las dificultades de aprendizaje implica una prueba formal de las habilidades cognitivas del niño, así como de sus logros académicos. Esas valoraciones se emplean para confirmar que el desarrollo del niño está alterado o retrasado. En los contextos educativos la evaluación cumple dos objetivos, ofrece una base empírica para el diagnóstico diferencial y establece áreas para la intervención. En esencia, el proceso de evaluación intenta detectar si existe una dificultad de aprendizaje, de qué dificultad se trata, Por qué existe esa dificultad y en qué se parece esa dificultad a los problemas presentados por esos niños. El objetivo de la evaluación es recoger información precisa y fiable acerca de la competencia de un individuo concreto.

Para Jiménez (1999) existen dos modelos de evaluación:

- Evaluación estática o basada en el producto. Este tipo de diagnóstico se centra en los productos de aprendizaje, lo que intenta evaluar es qué se ha conseguido el alumno al finalizar un ejercicio o tarea específica. Un ejemplo de ello lo encontramos tanto en el modelo de evaluación con referencia a criterios, así como en el modelo de evaluación normativa.
- Evaluación dinámica o centrada en el proceso. Es un tipo de evaluación más directa del aprendizaje, se trata de estudiar al individuo desde la dimensión intraindividual para posteriormente facilitarle experiencias de aprendizaje que desarrolle su potencial específico. El objetivo consiste en determinar bajo qué condiciones un alumno puede aprender lo que exige una evaluación de carácter más dinámico.

7.6. Tratamiento de las dificultades de aprendizaje

En la escuela, intervenir para reducir las dificultades de aprendizaje de los niños es proporcionar algo que vaya más allá del currículum normal. Se trata de un conjunto de acciones diseñadas para influir sobre el curso de desarrollo previsto. La principal preocupación de cualquier persona que trata con niños que presentan dificultades de aprendizaje es ayudarles, lo ideal sería acabar con el o los problemas, pero con frecuencia el objetivo más práctico es reducir el impacto de las dificultades (Dockrell y McShane, 1997).

Jiménez (1999) menciona cinco formas de intervención:

- Instrucción centrada en los procesos psicológicos básicos o centrada en el sujeto. Se espera que los problemas del aprendizaje puedan ser corregidos mediante métodos de entrenamiento físico, motor y perceptivo.
- La perspectiva centrada en la instrucción directa. Se espera que los problemas de aprendizaje puedan ser corregidos mediante actividades instruccionales propias de la destreza o habilidad que se intenta corregir.
- Instrucción en estrategias cognitivas y metacognitivas. La mejora del aprendizaje de los alumnos con dificultades de aprendizaje ha de estar basada en el desarrollo de estrategias específicas, en la autoevaluación y autorregulación del proceso de aprendizaje, así como en mecanismos de ejecución que actúen en forma automatizada.
- Instrucción desde la perspectiva constructivista. Se plantea en enfoques instruccionales basados en la idea de que el conocimiento es construido por el alumno:

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- Andamiaje. Esta metáfora hace referencia a un modo de instrucción basado en la ayuda, o en los andamios que el adulto proporciona al alumno y que va retirando de forma progresiva a medida que el alumno va asumiendo una mayor autonomía y control en el aprendizaje.
 - Lenguaje integrado. Se espera que los alumnos aprendan todo lo que necesitan y desarrollen todas las habilidades necesarias a través de la interacción social mediante una inmersión que les permita participar activamente de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos.
- Instrucción asistida por ordenador e inteligencia artificial. Uno de los principales papeles que puede jugar la informática es precisamente el facilitar factores de aprendizaje, donde muchas de estas variables pueden ser sometidas a control, y en las que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden tener un mayor control de sus acciones y pueden apreciar las consecuencias de sus actos:
- Instrucción asistida por ordenador. Son sistemas de utilización de los ordenadores basados en programas previamente elaborados cuyo objetivo es la transmisión de información, esta información es controlada por el ordenador que refuerza, positiva o negativamente, las respuestas del alumno, y en algunos casos, aporta directrices de corrección de la respuesta.
 - Inteligencia artificial. Uno de los campos de aplicación donde ha tenido incidencia la inteligencia artificial y ha sido en los sistemas expertos. Un sistema experto es un programa de ordenador constituido por una base de conocimientos de hechos y reglas acerca de un área particular, un sistema de reglas cuya activación conduce a la solución del problema y un “interface” que permite al usuario comunicarse con el sistema experto.

7.7. Las dificultades de aprendizaje y las Necesidades Educativas Especiales: un mismo concepto

En cada cultura, las concepciones que se pueden tener acerca de las dificultades de aprendizaje no sólo están basadas en una filosofía política particular, sino que están elaboradas a partir de un conjunto de leyes, procedimientos administrativos, diagnósticos médicos, especializaciones profesionales e intereses comerciales; por tal motivo, las dificultades de aprendizaje tienen una concepción diferente según el contexto internacional donde se les ubique (Jiménez, 1999).

El autor sustenta que las dificultades de aprendizaje en países como Nueva Zelanda, México, Alemania o España se entienden en un sentido más amplio ya que se habla de un continuo en uno de cuyos extremos estarían las Necesidades Educativas Especiales permanentes y más graves (como son las sensoriales, físicas, motoras e intelectuales), y en el otro, las leves o necesidades educativas especiales transitorias, de tal manera que si se adopta esta concepción amplia, las dificultades de aprendizaje quedaran incluidas en dicha definición. En consecuencia, el término de Necesidades Educativas Especiales es empleado, en estos países, como sinónimo de dificultades de aprendizaje.

Una de las principales preocupaciones del profesor en los primeros años de la escolarización del niño, es la adquisición de la lectura y la escritura, y es en estas áreas del conocimiento donde se presentan, de manera frecuente, los primeros problemas de aprendizaje.

8. LA LECTURA Y LA ESCRITURA

8.1. La lectura y la escritura: partes del desarrollo del lenguaje

La posesión del lenguaje es uno de los rasgos característicos del hombre, éste es utilizado como vehículo de comunicación y medio de expresión del pensamiento, también sirve como objeto de estudio y aprendizaje; en sí, el lenguaje es un fenómeno vivo que se utiliza para intercambiar experiencias con otras personas (Frías, 2000) y donde la lectura y la escritura pueden ser aceptadas como etapas intermedias en su desarrollo (De Quirós y Schragger, 2001).

Defior (1996) afirma que el desarrollo del lenguaje en su conjunto, abarca tanto aspectos comprensivos como productivos; los primeros se refieren a la comprensión del lenguaje oral y el escrito; los segundos implican la capacidad para expresar oralmente las ideas y también por escrito. El autor dice que aunque el lenguaje oral y el escrito tienen muchas semejanzas por tratarse en ambos casos de actividades de tipo lingüístico, el segundo implica mayor complejidad de las demandas sobre el primero.

Es poco frecuente que los niños no adquieran la capacidad de comunicación oral, excepto si se presentan grandes déficits; sin embargo, un alto porcentaje experimentan dificultades en la adquisición del lenguaje escrito, la razón es que la facultad del lenguaje no funciona de modo global, sino que unas habilidades pueden estar operando de un modo adecuado y otras ser altamente ineficientes, aunque por supuesto existen interrelaciones entre ellas (Defior ,1996).

Así pues, los modelos del proceso de adquisición normal serán un requisito crucial para el estudio de las dificultades de aprendizaje y un intento de especificar la fuente de la dificultad. En sus inicios, el niño es capaz de dibujar si se le proporciona los elementos para hacerlo; sus dibujos representarán algo y puede

explicar qué representan. Sin embargo, al principio no es capaz de diferenciar dibujo de escritura; si se le pide dibujar una pelota y luego escribir pelota, o dibujar una casa y escribir casa, su producción en cuanto a dibujo y escritura será similar (Gómez, Cárdenas, Guajardo, Kaufman, Maldonado, Richero, Velázquez, Rosaslanda, Contreras, Moreno y González, 1982).

Los autores dicen que al principio del proceso el niño no diferencia dibujo de escritura. Después de esta etapa inicial comienza a realizar algunas grafías diferenciadas; éstas pueden ser bolitas, palitos u otras que se asemejen bastante a una letra. Esta diferenciación gráfica entre dibujo y escritura no significa aún que sus reflexiones lo hayan conducido a comprender que la escritura remite a un significado. Asignar un significado a los textos es un descubrimiento posterior. Cuando el niño llega a él ya ha avanzado mucho en sus conceptualizaciones porque sus reflexiones acerca de los textos le han llevado a comprender que los mismos tienen una función simbólica.

8.2. Niveles de la conceptualización de la escritura

En las situaciones de aprendizaje, las dificultades necesariamente deben salir a la luz. Inicialmente, éstas se identificarán por medio de etapas evolutivas no alcanzadas o parcialmente logradas. Así pues, la interacción entre el niño y el currículo educativo pasará a hacer la situación decisiva en la que se manifiestan las dificultades de aprendizaje. En situación escolar se presentan al niño tareas y actividades por cumplir, su actuación se controlará y se contrastará con la de otros niños; los problemas surgirán cuando el niño intente dominar una determinada tarea y fracase (Dockrell y McShane, 1997).

Ferreiro (citado en Nemirovsky, 1999) plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura:

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- Nivel 1. Los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen en las producciones escritas de los niños pequeños. A medida en que avanzan en este nivel los niños establecen exigencias cuantitativas (cuántas letras debe de tener como mínimo una palabra) y exigencia cualitativas (qué variaciones debe de haber entre las letras).

- Nivel 2. Las exigencias cuantitativas y cualitativas se extienden a las relaciones entre palabras, y los niños no admiten que dos escrituras iguales puedan servir para decir cosas diferentes.

- Nivel 3. Los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la hipótesis silábica alfabética y la alfabética.
 - Hipótesis silábica. Una letra para representar cada sílaba, al principio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de la sílaba; incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con ninguna letra.
 - Hipótesis silábico-alfabética. Oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido. Es un periodo de transición; por ello las escrituras incluyen sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra.
 - Hipótesis alfabética. Cada letra representa un sonido. Implica que las escrituras representan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.

8.3. Las dificultades en el aprendizaje de la escritura

Nadie se atrevería a decir que sabe escribir con sólo hacer una firma o un nombre de pila sobre un papel. Para encontrar un acto concreto en la vida cotidiana que ejemplifique de manera exacta esta habilidad debemos centrarnos en la redacción de una instancia, en un informe, en la confección de un ensayo o, quizá en un nivel de complejidad menor como una lista o un impreso (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Para estos autores, saber escribir abarca cuestiones muy diversas, implica desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito; hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y ordenación de la información. También se deben incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación).

Defior (1996) afirma que los escritos de los alumnos con dificultades de aprendizaje en la escritura están repletos de faltas de ortografía, de errores de sustitución y de omisión y en las mayúsculas, mala letra, uniones y fragmentaciones incorrectas. Además sus escritos son cortos, pobremente organizados, con una puntuación inadecuada, pocos en ideas, lo que representa un problema más complejo relativo a los procesos de composición. En algunos casos, aunque logren codificar correctamente las palabras, presentan grandes dificultades para ejecutar los procesos cognitivos subyacentes a la composición tanto de generación del contenido, como los sintácticos o los de estructuración y planificación del texto. Igualmente, olvidan revisar sus composiciones, generalmente no son conscientes de los procesos ni de las exigencias que plantea

la redacción y, además, tienden a sobreestimar sus capacidades escritoras lo cual produce la escasa regulación y control de su actividad.

Según Villegas (1997), la escuela tradicional ha considerado como el objetivo principal de toda enseñanza, la construcción de determinados conocimientos contenidos en currículos, sin tener en cuenta cómo el niño construye y reconstruye el conocimiento de acuerdo con su particular proceso de desarrollo.

En investigaciones recientes se ha encontrado que los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que tienen que escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector. Por el contrario, los escritores aprendices componen sus escritos de una manera mucho más pobre y rápida. Reflexionan menos, prescinden del futuro lector, no releen lo que escriben, les da pereza revisar y rehacer el texto (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Para Salvador (1997) la escritura eficaz requiere de:

- El desarrollo de estrategias efectivas para los procesos cognitivos de planificación, diseño y revisión.
- El desarrollo de procedimientos ejecutivos eficientes para poner en funcionamiento las estrategias efectivas (metacognición).
- El uso eficaz de la estructura correspondiente a cada género discursivo.
- El uso eficaz de la gramática: complejidad sintáctica, selección léxica, grafía y ortografía.

Se ha apuntado una serie de factores que pueden explicar las dificultades de los niños en la escritura:

- Problemas en la producción del texto por falta de automatización de los procedimientos de escritura de palabras, lo cual puede interferir con la generación de las frases e ideas.
- Las estrategias empleadas respecto a los diferentes procesos son inmaduros o ineficaces.
- Falta de conocimiento sobre los procesos y subprocesos implicados en la escritura o dificultad para acceder a ellos, lo que implica una carencia en las capacidades metacognitivas de regulación y control de su actividad (Defior, 1996).

En general, se puede afirmar que los alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectoescritura no desarrollan procesos cognitivos ni adoptan estrategias adecuadas para responder a las exigencias de la escritura. Es decir no son capaces de coordinar los diversos procesos y habilidades requeridos en la composición de un escrito (Salvador, 1997).

8.4. Métodos para la enseñanza de la lectoescritura

Existen diversos enfoques metodológicos para la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, éstos toman en cuenta los mecanismos implicados en el acto lector:

- Métodos de procesos sintéticos. Dan prioridad a los factores lógicos y técnicos del lenguaje, se caracterizan por seguir una progresión sintetizadora; es decir, inicialmente abordan las estructuras lingüísticas

más simples (grafema, fonema, sílaba) para fusionarlas en estructuras más amplias (palabra, frase).

- Métodos de proceso analítico. Parten de totalidades, ya sea oraciones o palabras para llegar a sus elementos más simples: las palabras, las sílabas y las letras; esto es, van del todo a las partes, atendiendo a que la percepción del niño es sincrética.
- Método de procesos combinados mixto, mitigado. Resulta de la combinatoria de los anteriores, con ello se pretende completar ambos procesos recogiendo los factores positivos que ambas líneas tienen de forma que se obtenga la mayor eficacia (Lebrero y Lebrero, 1999).

Según Garrido (2002), existen muchas estrategias didácticas facilitadoras de un aprendizaje a la medida de cada niño. El autor considera tres como las más eficaces:

- Estrategias derivadas del conocimiento de los procesos cognitivos mediante los cuales aprenden los alumnos.
- Estrategias derivadas de los procedimientos del aprendizaje por descubrimiento.
- Estrategias surgidas del desarrollo actual de los procedimientos socializados y técnicas de grupo (estrategias cooperativas).

Defior (1996) menciona que el objetivo común de la enseñanza de estrategias, en todas las áreas académicas, es ayudar a los alumnos para que se conviertan en aprendices autorregulados, capaces de aprender por si mismos. Para alcanzar este objetivo los teóricos de las estrategias sugieren que la instrucción debe incluir tres componentes importantes:

- Enseñar de modo explícito las estrategias básicas y fundamentales.
- Informar a los alumnos sobre el uso y significado de las estrategias seleccionadas.
- Fomentar el desarrollo de las habilidades de autorregulación que les lleven a seleccionar las estrategias más efectivas, a un uso independiente y a una generalización y mantenimiento de dichas estrategias.

En la enseñanza de las estrategias de escritura a los niños con dificultades de aprendizaje se hace todavía más patente la necesidad de una enseñanza directa o explícita donde el profesor muestra claramente como se emplean las estrategias, las fases de su aplicación y guía la práctica del alumno. Gradualmente, la ayuda del profesor se va desvaneciendo conforme los niños son cada vez más competentes e incrementan su independencia (Defior, 1996).

8.4.1 Estructuras de aprendizaje

Ferreiro y Calderón (2001) mencionan que salvo excepciones, el hombre no ha vivido ni vive aislado. El grupo es el medio natural-social del ser humano, mediante el cual se concibe, nace, sobrevive, crece, se desarrolla, transforma, crea y trasciende: primero la familia, más tarde el grupo de amigos y el grupo escolar, luego el grupo laboral y social. Quiéralo o no, el hombre pertenece, a veces sin tomar plena conciencia, a uno u otro grupo y en ellos se dan relaciones e interrelaciones que definen el grupo. Las relaciones entre alumnos y también entre maestros, para aprender, puede ser básicamente de tres tipos:

- Individualista. Que privilegian la no comunicación e intercambio entre los miembros de un grupo escolar desde su distribución en el salón de clases.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- Competitivas. Cuando cada uno de ellos percibe que puede obtener un objetivo de enseñanza-aprendizaje si y sólo si los otros alumnos no obtienen el suyo.
- Cooperativas. Cuando cada uno percibe que puede lograr un objetivo de enseñanza-aprendizaje si y sólo si los otros compañeros alcanzan los suyos y entre todos construyen su conocimiento aprendiendo unos de otros.

Frente a los tradicionales escenarios en los que el aprendizaje era una actividad individual, en la que cada aprendiz se hallaba solo ante la tarea; la nueva cultura del aprendizaje reclama también que éste sea una actividad social y no sólo como una costumbre individual y privada.

Pozo (2000) afirma que cuando la organización social del aprendizaje favorece la interacción y cooperación entre los aprendices para fijar metas conjuntas y buscar en común medios para alcanzarlas, los resultados suelen ser mejores que cuando las tareas se organizan de modo individual; cooperar para aprender suele mejorar la orientación social de los aprendices, además de favorecer el aprendizaje constructivo, la reflexión y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje. Aunque hay diversas variables que afectan en el éxito de esa conducta cooperativa, convertir el aprendizaje en una empresa en común, compartida, suele ser más eficaz porque promueve:

- La aparición de conflictos cognitivos entre los aprendices. La constatación de puntos de vista, la comparación entre los mapas de la tarea elaborados por aprendices, la explicitación de los mismos, que se hace más necesaria cuando hay que compartirlos con otros que, cuando se reflexiona en solitario, son procesos necesarios para el aprendizaje constructivo que se producirán de modo más fiable cuando los aprendices interactúan entre sí que cuando están solos ante el aprendizaje.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- El apoyo y los soportes para resolver los conflictos. Los aprendices se proporcionan ayuda, se corrigen mutuamente, construyen de manera conjunta nuevos argumentos e ideas que por separado difícilmente habrían generado. La heterogeneidad de los grupos o equipos de aprendizaje, recomendada casi por todos los autores, sirve para que unos aprendices actúen, de forma ocasional como maestros de otros (tutoría entre iguales).

García, Traver y Candela (2001) afirman que no hay que estar en contra de la competición; tampoco del aprendizaje individualista ya que éste permite que cada sujeto profundice lo que crea necesario en un tema. Los autores son partidarios de emplear las tres estructuras de aprendizaje, de manera que los alumnos aprendan a competir con placer, a trabajar individualmente en un a tarea hasta completarla y cooperar con otros para solucionar problemas. Quizá lo más importante es que los alumnos aprendan cuándo competir, cuándo trabajar individualmente y cuándo cooperar.

Slavin (citado por García et al., 2001) propone planificar el trabajo en las aulas sobre una estructura de aprendizaje cooperativo que sirva como marco en el que tendrán lugar la competición y el trabajo individual. Propone distribuir las actividades, aproximadamente del siguiente modo:

- 60 – 70 %.....Estructura cooperativa.
- 20 %Estructura individualista.
- 10 – 20 %.....Estructura competitiva.

Para Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1999), a la vez que se construyen significados sobre los contenidos de la enseñanza, los alumnos construyen también representaciones sobre sí mismos, en las que pueden aparecer como personas competentes, interlocutores interesantes para sus profesores y compañeros, capacitados para resolver los problemas que se plantean o, en el polo opuesto, como personas poco hábiles, incompetentes o con

pocos recursos. Todo ello tiene lugar en el curso de las interacciones que se establecen en el seno de la clase, alrededor de las tareas cotidianas, entre los alumnos, y entre los alumnos y el profesor; y es en el curso de esas interacciones cuando se construye la motivación intrínseca, que no es una característica del alumno, sino de la situación de enseñanza-aprendizaje, y que afecta a todos los protagonistas. Cuando uno aprende a aprender y aprende, la experiencia vivida le ofrece una imagen positiva de sí mismo y se refuerza su autoestima, lo que sin duda constituye un buen bagaje para continuar afrontando los retos que se le presentan.

8.4.2 Las recompensas

Para Slavin (citado por García et al., 2001) el factor más importante y decisivo en la caracterización de una propuesta educativa como cooperativa viene definido por una estructura de la recompensa interpersonal, referida las consecuencias que para un alumno individual tiene el comportamiento o el rendimiento de sus compañeros de trabajo. Cada alumno participante en una tarea cooperativa sabe que su éxito personal ayuda a sus compañeros a conseguir el suyo. Los resultados que persigue cada miembro del equipo son beneficiosos para todos.

La naturaleza de la interacción entre los alumnos, respecto a la forma en que pueden conseguir sus objetivos, ha sido definida básicamente a partir de dos campos:

- **Condicionamiento Operante:** desde este enfoque, el criterio fundamental reside en la manera en que se distribuyen las recompensas entre los participantes del equipo. Desde esta perspectiva se proponen tres formas de organización social de las tareas escolares

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- Organización cooperativa. La recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a los resultados del grupo.
 - Organización competitiva. Un solo miembro del grupo recibe la recompensa máxima, mientras los otros reciben recompensas menores.
 - Organización individual. Los participantes son recompensados sobre la base de los resultados de su trabajo personal, con independencia de los resultados de los otros participantes.
- Teoría de Campo. La cualidad de la interacción viene dada en función de cómo se ha definido la forma en que los sujetos pueden conseguir sus objetivos. Los procedimientos educativos empleados desde esta perspectiva desarrollan la cohesión social e inciden en los procesos relacionados con la construcción del grupo y con la experiencia colectiva de aprendizaje. Desde esta perspectiva se diferencia entre:
- Situación cooperativa. Los objetivos de los participantes se encuentran vinculados de tal modo que cada uno de ellos sólo pueden alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos. Los resultados que persigue cada miembro serán igualmente beneficiosos para el resto de compañeros con los que interactúa cooperativamente.
 - Situación competitiva. Una situación social competitiva es aquella en la que los objetivos de los participantes, por separado, están relacionados entre sí de tal forma que existe una correlación negativa entre la consecución de sus objetivos. Un alumno

alcanzará la meta propuesta si, y sólo si, los demás alumnos no alcanzan la suya.

- Situación individualista. En una situación individualista no existirá ningún tipo de correlación entre la consecución de las metas propuestas para los participantes. En consecuencia, cada individuo buscará su propio beneficio, sin tener en cuenta para nada el de los otros participantes (Coll y Colomina, citados por García et al., 2001).

En contra de lo intuitivamente puedan creer muchas personas, y de lo que implícitamente muchos maestros aplican a la educación de sus aprendices, se logran peores aprendizajes cuando una conducta va siempre seguida del premio o el castigo que cuando sólo va seguida de él algunas ocasiones. El refuerzo intermitente produce efectos más estables que el refuerzo continuo (Pozo, 2000).

8.5. La enseñanza de la lectoescritura en México

El propósito central de los programas de Español en la educación primaria en México, es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Para alcanzar este objetivo es necesario que los niños logren de manera satisfactoria el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, desarrollen la capacidad de expresión oral, aprendan y apliquen estrategias adecuadas para la redacción de textos y reconozcan las diferencias entre ellos, amplíen la habilidad para la revisión y corrección de sus producciones y sepan buscar información para emplearla dentro y fuera de la escuela como instrumento de aprendizaje autónomo (SEP, 1993b).

Para ello la Secretaría de Educación Pública, a partir de la última reforma educativa, considera los siguientes puntos:

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- La integración estrecha entre contenidos y actividades.
- Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.
- Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.
- Propiciar el desarrollo en las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.
- Utilizar con mayor frecuencia las actividades de grupo (SEP, 1993b).

Generalmente la enseñanza de la escritura comenzaba con el aprendizaje de las unidades más pequeñas (las letras), después se formaban sílabas para llegar a construir palabras. Se consideraba que de esta manera los niños aprendían con mayor facilidad; sin embargo, es necesario tomar en cuenta que éstas unidades trabajadas de manera aislada carecen de significado. El aprendizaje de unidades aisladas no permite comprender las interrelaciones que guardan dentro del sistema de la escritura (SEP, 1995).

En consecuencia, si se acepta como escritura las diferentes producciones que realizan los niños al ingresar a la escuela, se sabrá que son capaces de escribir textos gracias a sus conocimientos sobre el sistema de escritura y del lenguaje escrito fuera del aula; de tal manera que la propuesta de enseñanza que promueve la SEP consiste en la revisión simultánea con textos, oraciones y palabras para crear situaciones de aprendizaje en las cuales los niños descubran la forma convencional de representación gráfica de los sonidos, así como las características convencionales del sistema de la escritura (SEP, 1995).

Según la SEP (1993b), los maestros usan combinaciones eclécticas de distintos métodos que han adaptado a sus necesidades y preferencias, la experiencia de las décadas pasadas muestra que es conveniente respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza, sin desconocer que existen nuevas propuestas y métodos. La orientación establecida en los programas de los dos primeros grados

consiste en que, cualquiera que sea el método del maestro para la enseñanza inicial de la lectoescritura, éste no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos.

El maestro puede promover un acercamiento conciente al Español por medio de:

- Actividades de expresión oral, atendiendo a las variedades del lenguaje y sus formas de uso en diversas situaciones comunicativas.
- Actividades que atienden a las características del sistema de escritura.
- Actividades de expresión y comprensión de lenguaje escrito y de los diversos tipos de texto.
- Actividades para propiciar la reflexión sobre la lengua, con atención a las reglas que rigen su construcción y uso (SEP, 1996).

8.6. Consideraciones en la enseñanza de la lectoescritura

Ferreiro y Gómez (1997) proponen algunas reflexiones para la instrucción de la lectoescritura dentro del aula con base en investigaciones realizadas por ellas mismas:

- El aprendizaje escolar de la lectura y la escritura representa sólo un contexto en un continuo de contextos de socialización relacionados con la lectoescritura. Pueden existir usos y funciones diferentes y diferentes maneras de negociar el texto, que, en consecuencia, deben ser tomados en cuenta por la escuela.
- Por lo tanto, puede ser que los profesores en el salón de clases deban consolidar o destacar una gama diferente de estructuras de participación para el aprendizaje, para que las actividades de lectura y escritura entren en las interacciones del salón de clases como alternativas sociales,

colaborativas y naturales a las actividades de habla y no como eventos solitarios orientados por el profesor.

- La creciente comprensión de los patrones del discurso en las interacciones adulto- niño con relación al texto no debería llevar a asumir un modelo de “deficiencia” en relación con los alumnos que entran a la escuela con diferentes experiencias de “tomar el texto”. Se debería conocer las implicaciones de la diferencia y empezar a incorporar en la enseñanza lo que los alumnos ya conocen sobre la lectura y la escritura con base en su propia experiencia. El patrón de crecimiento debería darse en función del reforzamiento del continuo entre la lectoescritura basada en la escuela y las prácticas de lectoescritura de la comunidad.
- El salón de clases debe ser visto como una extensión de los contextos en los que los alumnos ya se encuentran comprometidos en actividades de la lectoescritura. Así, la forma en que la lectura y la escritura entran en el salón de clases, debería aprovechar lo que los estudiantes ya conocen tácticamente sobre la lectoescritura en otros contextos.
- Los niños conocen ya mucho sobre sí mismos como lectores y escritores. Ya han empezado a hacer suyo el proceso de alfabetización. Con frecuencia, las escuelas tienden a tomar el control y a quitar mucho de ese sentido de propiedad, ese sentido de tener confianza para experimentar con la escritura con muchos propósitos, y ese sentido de confianza para leer y explorar a través de la lectura.

9. OBJETIVO GENERAL

Con esta revisión teórica se puede observar que la diversidad de los seres humanos ha sido un tema visto desde diferentes perspectivas; en el ámbito educativo, la disyuntiva se presenta en la manera de cómo enseñar a los sujetos que tienen alguna necesidad educativa.

El derecho a llevar una vida lo más normal posible, exige la integración de las personas en todos los contextos de la sociedad; la escuela, como promotora del desarrollo cognitivo, tiene la obligación de adecuar sus métodos y estrategias para dar respuestas a las demandas de los alumnos. Por lo tanto, *el objetivo de este trabajo es diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica a cuatro niños de segundo grado de primaria con Necesidades Educativas Especiales en la lectoescritura incorporados al aula regular.*

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA.

Para lograr el objetivo planteado, la metodología constó de tres etapas. La primera consistió en determinar las necesidades educativas de los niños derivados, la segunda en diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica y, la tercera en una evaluación final para determinar los logros alcanzados por los niños.

1. PRIMERA ETAPA. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación diagnóstica se aplicó a cuatro niños de una escuela pública de la delegación Coyoacán que está inscrita en el programa de Escuelas de Calidad, se tiene un horario de 8:00 am a 4:00 pm. Por tal motivo, tiene servicios adicionales para la atención de la población: el comedor, las visitas médicas y oftalmológicas son ejemplo de ello. A pesar de contar con una población considerable, que da como resultado dos grupos de cada grado, no cuenta con el apoyo psicopedagógico necesario para atender a los niños con Necesidades Educativas Especiales.

1.1. Objetivo

Explorar los conocimientos en el área de la lectoescritura de los cuatro niños derivados.

1.2. Sujetos

Tania, Guillermo, Julio y Norma son cuatro alumnos del segundo grado cuya edad oscila entre los siete y ocho años; están a cargo del profesor M. Á., quien los derivó por su inadecuado proceso de adquisición en la lectoescritura; motivo que ha propiciado el retraso del conocimiento en general con respecto al resto del grupo, ya que mientras la mayoría lee de manera fluida y redacta textos breves, estos cuatro alumnos sólo escriben palabras cortas con sílabas directas y deletrean al momento de leer sin comprender el texto. El desempeño escolar, en

años anteriores, provocó que tres de los niños se encuentren repitiendo el curso y uno más esté a punto de hacerlo.

1.3. Procedimiento

Para hacer el análisis de las dificultades de los alumnos en el marco escolar, fue necesario hacer la evaluación diagnóstica en el contexto educativo y los distintos ámbitos en los que se insertan los alumnos, de esta manera, la evaluación reposa sobre diversos sujetos y sistemas interrelacionados como la escuela, el profesor, el alumno y la familia. El tiempo requerido para la realización de este proceso tuvo una duración de cuatro semanas aproximadamente. En el caso de un padre que no pudo asistir a la cita, se le proporcionó un cuestionario abierto que contenía preguntas similares a las realizadas en las entrevistas.

1.4. Instrumentos y técnicas.

- Entrevista al profesor de grupo.
- Hoja de derivación.
- Observaciones dentro del aula.
- Entrevista a los padres de familia.
- Elaboración de un instrumento de evaluación diagnóstica.

1.4.1. Descripción de las técnicas

Entrevista al profesor. Se realizó una entrevista semiestructurada al profesor de grupo para conocer su forma de trabajo y los aspectos que él considera importantes para hacer llegar los contenidos a los alumnos, así como las estrategias que emplea dentro del salón de clases y los recursos que utiliza. Además se le preguntó sobre su experiencia con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales y las medidas adoptadas en estos casos en cuanto a la forma de enseñanza y evaluación (ver anexo 1).

Hoja de derivación. El instrumento que se utilizó fue la hoja de derivación propuesta por Bassedas (1991) que recoge algunos datos de escolaridad del alumno y una valoración inicial de su situación personal por parte del profesor; se le pidió explicar, de manera general, los puntos que más le preocupaban de cada uno de los niños hasta ese momento, enfocar su atención en aspectos relacionales, de comprensión general y razonamiento, así como de aprendizajes específicos (ver anexo 2).

Observaciones dentro del aula. Se realizó un total de cinco observaciones no participantes dentro del salón de clases con el propósito de obtener datos sobre las actividades y conductas de los niños. Las observaciones estuvieron enfocadas en la dinámica y la relación del grupo, las normas y reglas del funcionamiento que rigen la clase, la comunicación y relación entre el alumno y el maestro, las dificultades del alumno en el momento de enfrentarse con una tarea concreta, la adecuación de los trabajos que el alumno hace en la clase en relación a sus capacidades y/o dificultades, y la relación al nivel del grupo así como la capacidad que muestran los niños al recibir ayuda individualizada (ver anexo3).

Entrevista a los padres de familia. Se realizó una entrevista semiestructurada a los padres de familia para conocer los antecedentes académicos de los alumnos derivados, el apoyo que éstos reciben en casa y cualquier dato que aportara información sobre las necesidades educativas de los niños (ver anexo 4).

1.4.2. Descripción del instrumento de evaluación.

Construcción. Se elaboró un instrumento de evaluación exploratorio, el cual contiene reactivos que evalúan los conocimientos de los alumnos de segundo grado y que debían poseer desde primero, conocimientos que debían estar adquiriendo en el nivel que cursaban y algunos que no habían visto. Para ello, se eligió del Plan y Programas de la SEP, algunos contenidos correspondientes a Español en el área de la Lengua Escrita y Reflexión sobre la Lengua. La validación

del instrumento fue hecha por el maestro de grupo y el profesor del Seminario de Tesis quienes verificaron el nivel de complejidad de los reactivos, la congruencia con los contenidos, así como el tipo de lenguaje y las imágenes utilizadas en la elaboración del instrumento.

Estructura. El número de reactivos del instrumento fue de veinte (ver anexo 5). En diez de ellos se pidió al alumno identificar, relacionar o discriminar algún contenido; en uno más se le solicitó la separación correcta de oraciones; en otros cinco se le pedía la producción de palabras a partir de una ilustración; y en los últimos cuatro, se le solicitaba construir una oración o texto breve a partir de imágenes. Los reactivos tuvieron un valor máximo de diez puntos y un mínimo de dos, de tal manera que los alumnos pudieron obtener un máximo de 100 puntos en toda la evaluación (ver anexo 6). Para asignar el valor a cada reactivo se utilizó el criterio de conocimiento, habilidad y actitud que aparece en cada eje temático del Plan y Programas de la SEP. También se les pidió escribir lo que habían hecho en sus últimas vacaciones, pero esta producción no tuvo puntaje, ya que sólo se utilizó para verificar el nivel de lectoescritura en el que se encontraban.

Aplicación. El instrumento se aplicó sólo a los cuatro niños que fueron derivados, se realizó en el aula dedicada a la instrucción musical. La aplicación constó de tres sesiones de cincuenta minutos aproximadamente y, debido al nivel de la lectoescritura de los niños, las instrucciones fueron leídas por las aplicadoras.

Con base en la información obtenida por medio de las entrevistas al profesor y padres de familia, la hoja de derivación, las observaciones dentro del aula y el instrumento de evaluación diagnóstica; se advirtió que los cuatro niños presentaban dificultad en la lectoescritura ya que hasta el momento no han alcanzado los criterios establecidos en el currículo escolar para el grado en que se encuentran y presentan un desfase considerable en relación con sus compañeros.

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

2.1. Objetivo

Diseñar y aplicar un programa de intervención que permitiera a los cuatro alumnos derivados acceder a la lectoescritura para mejorar su desempeño en esta área.

2.2. Sujetos

Cuatro alumnos de segundo grado entre 7 y 8 años.

2.3. Procedimiento

El propósito fundamental en los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita; específicamente al término del segundo año es muy importante que el alumno ya se ejercite en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensaye la redacción y otras formas elementales de comunicación; habilidades que Tania, Guillermo, Julio y Norma no pueden realizar todavía, por este motivo la intervención psicopedagógica busca nivelar a través de una Adecuación Curricular no significativa los conocimientos en la lectoescritura de los cuatro alumnos.

Se programaron un total de doce sesiones de una hora aproximadamente, en las que se dio prioridad a la escritura correcta de palabras, la segmentación adecuada entre ellas y la producción de oraciones y textos breves (ver anexo 7). Dado que se esperaba que los alumnos no sólo escribieran de manera correcta, sino que aprendieran estrategias variadas para construir sus escritos y pudieran comunicarse dentro y fuera de la escuela; cada sesión abordaba la producción y

lectura de cuentos, chistes, noticias y descripciones que ellos mismos elaboraban. Las actividades se planearon con base en el fichero y el libro del maestro, se adecuaron para trabajarlas de manera cooperativa, competitiva e individual.

La disposición de los niños es un factor importante para el desarrollo y adquisición de su propio conocimiento; por lo tanto, las estrategias en general consistieron en actividades sencillas de relación, estructuración o producción de palabras, oraciones y textos mediante imágenes y objetos afines a la forma de trabajo del profesor dentro del aula.

2.4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

2.4.1. Objetivo general:

Enseñar la producción correcta de las palabras no consolidadas en los niños con el propósito de ejercitar la elaboración y corrección de sus propios textos a fin de desarrollar la capacidad de comunicarse a través de la lengua escrita.

2.4.2. objetivos específicos:

Al término de las sesiones, el alumno:

- Escribirá en su cuaderno las sílabas directas, trabadas, mixtas e inversas a través del dictado, con un 80% de aciertos.
- Será capaz de reconocer y escribir palabras a partir de las distintas consonantes con un 80% de aciertos.
- Escribirá donde se le indique, la segmentación de palabras en enunciados con un 90% de aciertos.
- Escribirá en su cuaderno, oraciones y textos breves con un 90% de aciertos.

2.4.3. Criterios para evaluar el desempeño de los niños en el programa de intervención

Los criterios utilizados para evaluar el desempeño de los niños se elaboraron con base al programa de la SEP en el área de Lengua Escrita, en los cuales se establece que el alumno:

- Represente de manera convencional las vocales y consonantes.
- Reconozca el uso del espacio entre palabras.
- Logre la representación autónoma de los diferentes tipos de palabras.
- Redacte oraciones y textos breves.

De tal manera, dentro del programa de intervención la evaluación se estableció con indicadores que expresaran el nivel de conocimiento que paulatinamente los alumnos adquirirían en el transcurso de las sesiones; así, el primer nivel fue la identificación y el reconocimiento de palabras no consolidadas hasta llegar a la reproducción y producción correcta de oraciones y textos. El margen de error fue entre el 10 y 20% como mínimo aceptable.

3. TERCERA FASE. EVALUACIÓN FINAL

Al concluir el programa de intervención se realizó una evaluación para saber el avance de los cuatro niños

3.1. Objetivo

Conocer los avances logrados por cada uno de los niños de acuerdo con los objetivos planteados en el programa de intervención.

3.2. Sujetos

Cuatro alumnos del segundo grado cuya edad oscila entre los siete y los ocho años.

3.3. Instrumento

Se elaboró un instrumento equivalente con la misma estructura que el de la evaluación inicial, el cual constó del mismo número de reactivos y el valor total fue de 100. La diferencia con el primero, fue la eliminación de los distractores para centrar la atención de los niños en los contenidos a examinar (ver anexo 8 y 9).

3.4. Procedimiento

La aplicación de la evaluación final se llevó a cabo en dos sesiones de una hora, a diferencia de la evaluación inicial, los alumnos resolvieron de manera autónoma el instrumento y sólo a uno se le leyó las instrucciones por el nivel de lectoescritura que presenta; fue necesario asesorarlos en las dudas que presentaron en el desarrollo de la prueba, sin darles indicios de las respuestas.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS Y RESULTADOS.

1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

La información recabada a través de las técnicas y el instrumento de evaluación diagnóstica ratifican el motivo de derivación de los cuatro alumnos: problemas en el área de lectoescritura así como la reducida participación de los niños en clase quienes consideraban a la lengua escrita como algo que tenían que aprender y corregir y no como una herramienta que les permitiría avanzar en las demás áreas.

En el instrumento de evaluación sólo uno de los alumnos logró calificación aprobatoria; en general sus producciones eran incomprensibles hasta para ellos por la omisión, sustitución e inversión de algunas letras; la incorrecta separación de palabras y las ideas incompletas en sus escritos.

Para poder trabajar de manera conjunta con los cuatro a niños, quienes se encontraban en diferentes niveles de la lectoescritura, fue necesario revisar minuciosamente la evaluación diagnóstica de estos alumnos para planear las actividades que conformaron la intervención, la información se presenta a continuación:

1.1. Norma

Se tuvo que leer las instrucciones de la evaluación diagnóstica, ya que la niña, cuando lo intentaba, lo hacía de manera pausada y sin comprender las indicaciones. Los reactivos que evaluaron la producción de oraciones y textos breves, donde la alumna debía describir o narrar algún suceso, fueron en los que obtuvo calificación nula o poco favorable. Un ejemplo de ello es cuando se le pidió que ordenara una serie de dibujos y escribiera la historia que representaban.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

16.- Lee atentamente y realiza lo que se te indica.

Ordena la historia escribiendo dentro del paréntesis el número 1 a lo que sucede primero, el 2 a lo que sucede después y así sucesivamente hasta terminar; en las líneas de abajo escribe la historia.



Alma que de paseo y tana la comedama
y lemeta carro
y come la mesa niños y papá
y alma y a casa

La respuesta de Norma en el reactivo 15 es una clara demostración de las omisiones, sustituciones y mala segmentación que la niña tiene al tratar de redactar.

Cierto día dos niños salieron a pasear en bicicleta. Observaron un molino de viento y se pusieron a platicar acerca de... Sanines Eracho tomalito
Quin muhito paseo poquen opaca dea
y dilla que es ponito pataga.
Ta es un dia penito

Cuando Norma leyó lo hizo por medio de la anticipación o el recuerdo ya que no entendió lo que había escrito. La niña no intentó releer para corregir sus errores lo que indicó que no utilizaba esta estrategia al momento de escribir. El maestro le pide a los padres que la pongan a ejercitar la lectura, pero la madre comenta que la alumna tiene poca disposición para hacer la tarea y no permite que la ayuden. Como es repetidora de segundo año la opción que tomaron ante su actitud ha sido mandarla a constantes cursos de regularización. Como dato adicional, la niña necesita lentes pero no le gusta usarlos por las burlas que emiten sus compañeros.

Las necesidades que esta alumna manifestó podían ser disminuidas con el diseño y la aplicación de Adecuaciones Curriculares no significativas, que la llevara a trabajar en forma autónoma.

De manera específica Norma presentó los siguientes problemas en la evaluación inicial:

Nivel de escritura: Silábico alfabético

Reconoce:

- Las vocales e, o, u, i
- Las consonantes c, d, f, g, l, m, n, p, r, s, t, v y la y como conjunción.
- El nombre propio
- El uso del espacio entre palabras
- Relaciona imagen y texto
- Sinónimos
- Signos de admiración e interrogación
- Campos semánticos
- Las partes de la oración

Tiene problemas en:

- La vocal a; la confunde o sustituye por la o
- Las consonantes b, h, j, k, ñ, q, w, x, z.
- Antónimos
- Las sílabas trabadas como plato – prato
- Las sílabas inversas árbol – avol
- Las sílabas mixtas masculino – maculino
- Invierte algunas palabras como un – nu, esta – taes
- Diptongos como Juan – Jula, peinarse – penirales

1.2. Julio

Repetidor de segundo, Julio no ha logrado aprender a leer y escribir de forma convencional. El papá del niño afirma estar preocupado por el bajo rendimiento de su hijo, pero se siente limitado para ayudarlo ya que debe trabajar casi todo el día y la madre no sabe leer ni escribir.

Fue necesario leerle las instrucciones de la evaluación diagnóstica al niño, ya que Julio deletrea, invierte, omite y sustituye las letras, características que se reproducen al momento de escribir. Julio no segmenta sus producciones, ejemplo de ello se puede encontrar en el reactivo 11 donde se le pidió que observara la ilustración y la describiera.

11.- Observa atentamente el dibujo que se presenta, ilumínalo y descríbelo



la vaca se va a la leonito
le peyo se ta cayo do
la hiña se to yel ayo
le hiño se ta yel a loco
le pa ya yito se ta volado
le yose ta cayo do
la mayi pose se ta volado

Cuando se le pidió separar una oración lo realizó de manera incorrecta, ejemplo de ello es el reactivo 3.

3.- Separa correctamente las siguientes palabras para formar la oración.

Lacasaesmia. La ca so es mia

Laspelotassonrojas. La pe lo to se mia

Julio mostró interés en aprender desde el inicio de la intervención, tenía iniciativa y le gustaba participar, pero cuando tenía que escribir lo hacía de manera apresurada y no revisaba sus escritos ya que creía que no era necesario.

De manera específica Julio presentó los siguientes problemas en la evaluación inicial:

Nivel de escritura: Silábico alfabético

Reconoce:

- Las consonantes c, d, g, j, l, m, p, r, s, t, v.
- Las vocales
- Relaciona imagen y texto
- Sinónimos
- Signos de admiración e interrogación
- Campos semánticos
- Las partes de la oración

Tiene problemas en:

- Las consonantes b, f, h, k, n, ñ, q, w, x, y, z.
- El uso del espacio entre palabras
- Antónimos
- Las sílabas trabadas como plato – prato, preparando - parado
- Las sílabas inversas árbol - avo
- Las sílabas mixtas como masculino – maculino
- Invierte algunas palabras como el - le, esta – taes

1.3. Tania

Al igual que sus compañeros, a Tania se le leyeron las instrucciones de la evaluación diagnóstica, ya que cuando ella lo hacía no entendía lo que tenía que hacer por el deletreo, omisión y sustitución de varias letras. Los reactivos que presentaron baja o nula calificación fueron los de producción de textos por su inadecuada segmentación, omisión y sustitución; ejemplo de ello es el reactivo 15.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

Cierto día dos niños salieron a pasear en bicicleta. Observaron un molino de viento y se pusieron a platicar acerca de... me voy a la niña dijo ce me voy
y dijo en niño dijo edi vano a sermuro dito
simejo vama a di e tase viba sumo dici

En el reactivo 16, donde se pidió a la niña que ordenara la secuencia de unas imágenes y escribiera la historia, Tania lo intenta pero no logra completar la tarea.

Niña (7)

16.- Lee atentamente y realiza lo que se te indica.

Ordena la historia escribiéndala dentro del paréntesis al número 1 a lo que sucede primero, al 2 a lo que sucede después y así sucesivamente hasta terminar; en las líneas de abajo escribe la historia.



(1)



(2)



(3)



(4)



(5)

Miramos para arriba y de abajo de a la mamá
y cuando es tan meta de la casa en las cosas

Tania no tiene quien la apoye en casa, su madre estudió hasta tercero de primaria y su hermana sólo la ayuda cuando no puede hacer la tarea, necesita lentes pero no se los han comprado por falta de recursos económicos. Esta alumna necesitó,

al igual que sus compañeros, de apoyo individualizado para practicar la lectoescritura de manera continúa y útil, así como para reconocer su importancia.

A partir de esta evaluación también se especifica el desempeño de Tania :

Nivel de escritura: silábico alfabético

Reconoce:

- Las consonantes b, c, d, j, l, m, n, p, q, r, s, t, v, f, y como conjunción
- Las vocales
- El nombre propio
- Relaciona imagen y texto
- Las partes de la oración

Tiene problemas en:

- Las consonantes g, h, k, ñ, w, x, z
- Sinónimos y antónimos
- El espacio entre palabras
- Signos de interrogación y admiración
- No identifica campos semánticos
- Las sílabas trabadas como primos – pisa, blanco – balanco, frotó – forco las sílabas inversas.
- Invierte algunas palabras como el - le
- Las sílabas mixtas como masculino – macudino, cantando - catado
- Diptongos como metiendo – meta do, nueve – mebe, vacaciones – vacasanos
- Género y número

1.4. Guillermo

A Guillermo también se le leyó las instrucciones porque sólo reconoce las vocales y seis consonantes; el profesor nos informó que este niño tiene problemas de lenguaje y no se le entiende cuando habla. La madre declara haber tenido conocimiento de los problemas del niño desde el primero año. Fue canalizado por la USAER a Comunicación Humana donde se le practicó varios estudios excepto el encefalograma por falta de recursos económicos. Los resultados, según la mamá, no mostraron alteraciones de tipo fisiológico u orgánico, aún así, la sugerencia emitida por la psicóloga que lo atendió, fue el ingreso del niño a una escuela de Educación Especial, indicación que no fue seguida por la madre debido a que no aceptó el diagnóstico.

En la evaluación diagnóstica, Guillermo obtuvo la más baja calificación, sólo logró resolver los reactivos donde podía subrayar o encerrar. En los reactivos de producción, el niño trataba de rellenar los espacios para cumplir con lo que se le pedía.

Reactivo 11

11.- Observa atentamente el dibujo que se presenta, ilumínalo y descríbelo

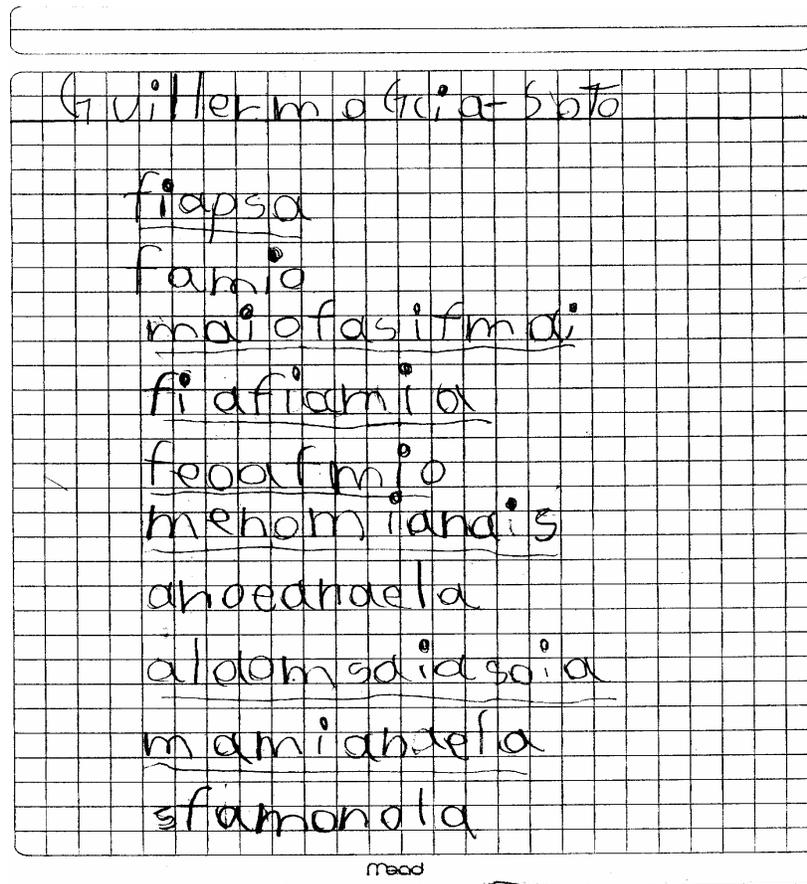


4 a c e s o u i m p r
k a z h t l e s d e h
s l o y g e o s i m s
a i t o y s r l E o y
g l o t t o g e p l
L o s m i l e s f u
E t h r s i o y s o c

La imagen muestra como el proceso de aprendizaje de Guillermo dentro de la escuela le ha permitido reconocer algunas letras y diferenciarlas de los números, ya que en su texto trata de llenar el espacio con todas las grafías que ha visualizado aunque no conoce el nombre de cada una.

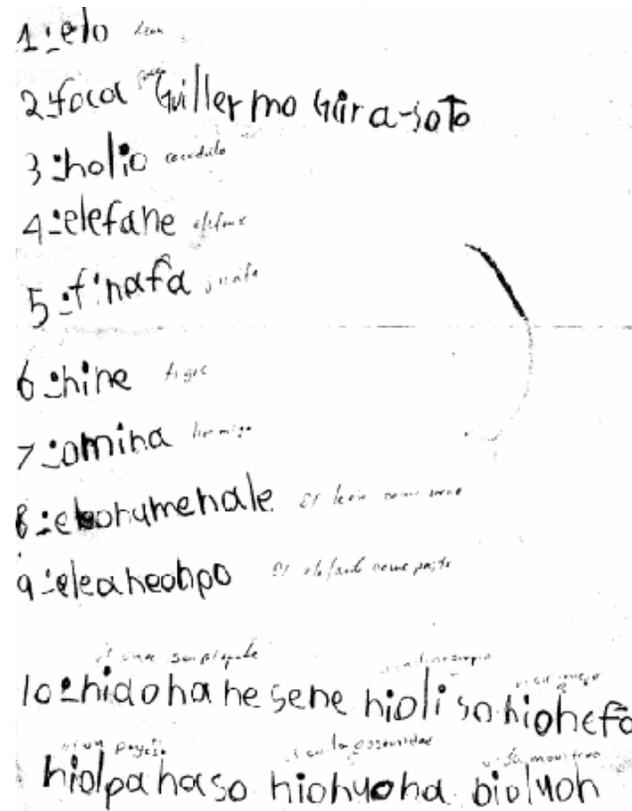
Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

Guillermo es un niño introvertido, y tal vez por esta razón no quiso leer las producciones de la evaluación diagnóstica, lo que hizo necesario pedirle, en sesiones posteriores, escribir qué había hecho en sus últimas vacaciones para saber en que nivel de la lectoescritura se encontraba. El resultado fue el siguiente.



Guillermo escribió " Fui a pasear" , " Fui a piva" , " Fui amigos a fifa México" , " Fui a jugar" , " Fui a jugar mi amigos" , " Fui a jugar amigos a fifa México" , " Fui a estudiar a escuela" , " Me sali a solfi chica" y " Me chivio a come".

Después de esta producción se concluyó que Guillermo se encontraba en el nivel presilábico de la lectoescritura, diagnóstico que el profesor no aceptó; por tal motivo y para definir sus necesidades educativas de manera más acertada, fue necesario hacerle un dictado con las letras que conocía y pedirle que escribiera lo que había visto en su última visita al zoológico. La producción fue la siguiente.



Guillermo logra escribir en el nivel silábico cuando se le dictó palabras, pero cuando la producción es autónoma y ésta constituye una oración, su nivel oscila entre el presilábico y el silábico, lo que indica que aún no se ha consolidado este último nivel pero que ya se puede trabajar con él.

Después de este análisis y con los resultados de la evaluación diagnóstica, se concluyó que Guillermo presentó los siguientes problemas.

Nivel de escritura: Silábico

Reconoce:

- Las consonantes c, f, l, m, p, s
- Las vocales
- Su nombre
- Relaciona imagen y texto

Tiene problemas en:

- Las consonantes b, d, g, h, j, k, ll, n, ñ, q, r, t, v, w, x, y, z
- Sinónimos y antónimos
- El espacio entre palabras
- Signos de interrogación y admiración
- Las partes de la oración
- No identifica campos semánticos
- Las sílabas trabadas como cocodrilo - holio
- Las sílabas inversas
- Las sílabas mixtas
- Invierte algunas palabras como león - elo
- Diptongos
- Género y número

La información obtenida mostró que estos alumnos requerían de atención individualizada, apoyo continuo para practicar la lectoescritura y el establecimiento de estrategias cognitivas que les permitieran convertirse en buenos escritores; por lo tanto, se asumió que los niños requerían de Adecuaciones Curriculares Individuales no significativas con el objetivo de mejorar su desempeño escolar. A partir de los problemas específicos se diseñó y aplicó un programa de intervención, en él, se consideraron los problemas que presentan en común Norma, Tania, Julio y Guillermo.

2. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

De acuerdo con las observaciones que se realizaron dentro del aula se pudo apreciar la dificultad que los niños tenían con la lectoescritura, ésta no les resultaba atractiva; por tal motivo, durante el proceso de intervención se les explicó la importancia comunicativa que representa el escribir correctamente: el redactar cartas, escribir recados o mensajes a sus padres, parientes o compañeros, fueron ejemplos que se les pusieron para que los alumnos se interesaran en aprender a escribir de manera correcta.

En las primeras sesiones de la intervención, los niños se mostraron interesados en participar debido a que las estrategias consistían en actividades sencillas como relacionar imágenes con palabras; aunado a esto, el hecho de que recibieran atención individualizada les hacía sentirse especiales en comparación con el resto de su grupo, ya que debido al número de alumnos, el profesor M. A. los concentraba en una sola mesa de trabajo para poder atender sus necesidades educativas y no descuidar a los demás.

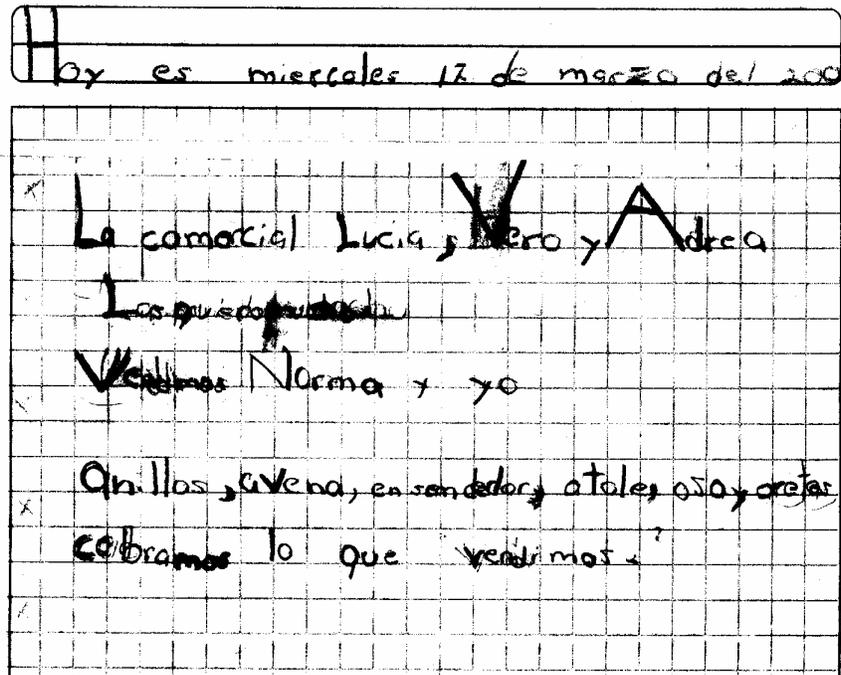
En la mayoría de las sesiones el trabajo tuvo una estructura cooperativa aunque también se dio lugar al trabajo competitivo e individual. Por ejemplo, a partir de la tercera sesión las actividades comenzaron a demandar a los alumnos la producción autónoma de oraciones sencillas, lo que ocasionó cierto desinterés por la tarea, para corregir esta situación fue necesario enfocar las actividades en un clima competitivo, ya que el hecho de ver quién escribía con menos errores les hizo concentrarse en lo que se les pedía. Hubo sesiones que debido al contenido no resultaron interesantes para los alumnos y para captar su atención se les recompensó con incentivos verbales y materiales como paletas o dulces.

Los avances de los alumnos fueron paulatinos y muchas veces se tuvo que retomar contenidos ya revisados. No fue sino hasta la tercera sesión donde se concretaron avances en cuanto a la producción de palabras, comenzaron a utilizar

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

las sílabas trabadas y mixtas así como consonantes no consolidadas en su repertorio pero sólo con ayuda de las aplicadoras.

Producción de Tania en la tercera sesión.



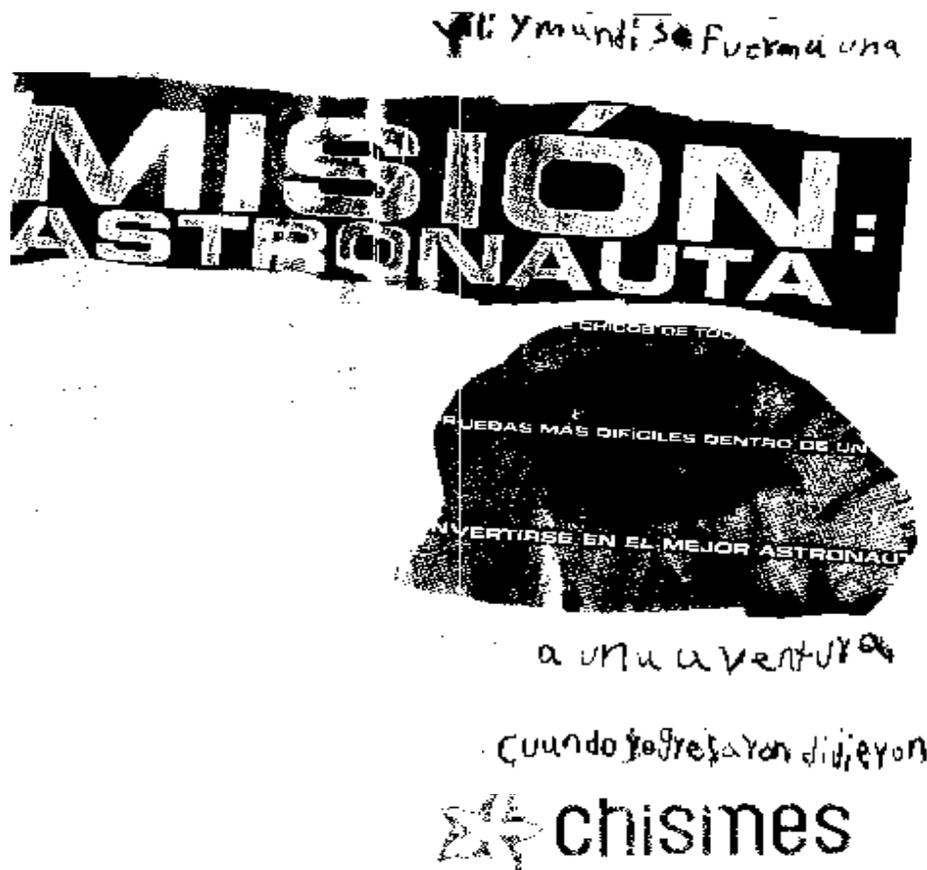
En la producción anterior se pidió a la alumna describir lo acontecido en la actividad de “juguemos a la tiendita”, ¿quién vendió?, ¿qué se vendió? Y todo aquello que explicara lo sucedido en la sesión.

Se puede observar que el texto está conformado por ideas aisladas que responden a las preguntas que se le hicieron con respecto a la actividad, la segmentación es casi correcta, excepto en la segunda línea y en la palabra encendedor, también existe la omisión de la letra “n” en la palabra Andrea. En la imagen se hallan borrones que muestran los errores de la niña, éstos fueron corregidos a partir de que se le enseñó a releer y consistieron en la sustitución de la letra “b” por “v” y la palabra “cobramos” la cual fue escrita como “codramos”.

Retirar la ayuda de manera paulatina durante las sesiones fue una de las estrategias para que los alumnos realizaran sus propias producciones, éstas

comenzaron a mostrar una mejor estructura de ideas; aunque disminuyeron en extensión, conservaron algunos elementos vistos como el uso de los distintos tipos de palabras y algunas consonantes que no tenían consolidadas porque ya revisaban el texto antes de leerlo.

Producción de Julio en la sexta sesión.



En la actividad de “juguemos a encontrar palabras” se le pidió al alumno que elaborara oraciones con palabras recortadas de medios impresos, por iniciativa propia Julio decidió estructurar un cuento titulado “las aventuras de Vili y Mandi”, parte de éste se presenta en la imagen de arriba.

Julio logró elaborar un cuento de manera adecuada con las palabras recortadas y las escritas gracias a que planificó lo que quería hacer, estructuró su trabajo y lo revisó. Presentó el inicio, el clímax y el final de una historia. En la parte que se

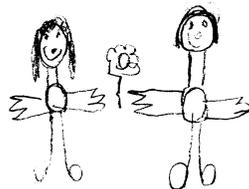
Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

presenta el alumno consiguió escribir palabras con letras y sílabas que al inicio de la intervención le representaban dificultad; “mandi”, “fueron”, y “regresaron” son ejemplos de los logros del niño. Se puede observar que escribe de manera incorrecta “dijieron”, pero la explicación se encuentra en la forma de hablar del alumno. Este alumno necesitó apoyo directo para que reconociera la importancia que tiene utilizar ciertas estrategias antes, durante y después de escribir.

En el caso de Guillermo no se lograron los mismos avances ya que el niño presentó un proceso diferente al del resto de sus compañeros, le costó trabajo darse cuenta de cuales era las estrategias que tenía que utilizar al realizar un escrito. Logró escribir oraciones simples sin consolidar las palabras trabadas, es posible que esto se debiera a sus problemas de lenguaje. Un ejemplo de la producción del alumno hasta esta sesión es la siguiente.

Muchas **niños**
salen al recreo

cho teho uh
CUADERNO



Guillermo necesitó la ayuda de la aplicadora para escribir oraciones simples con las palabras recortadas, no consiguió escribir “recreo” de manera correcta debido a sus problemas de lenguaje y sustituyó “ch” por la “y” ya que no la había consolidado.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

En la novena sesión Norma, Julio y Tania fueron capaces de producir un texto breve de manera autónoma combinando los distintos tipos de sílabas y letras, aunque para lograrlo fue necesario apoyarlos con preguntas respecto al tema para que sus producciones tuviera una mejor estructura.

Producción de Norma en la novena sesión.

El tigre de la selva de Toluca
Es grande come animales como la cebra etc
Venado yendo a tomar agua del lago ce duerme
arajo del árbol corre cuando va a casa

tiene manchas negras es gordo tiene
ojos amarillos bigotes grandes
es grande e no jon

La imagen es el producto de la actividad "juego del Zoológico" donde los alumnos con diversas ilustraciones de animales realizaron una breve descripción sobre las características principales de cada uno de ellos refiriendo datos sobre su alimentación, lugar donde habitan y otros elementos que desearán aportar.

Norma logró realizar un texto largo con ideas bien estructuradas, sólo presenta dos errores de segmentación en "ceduerme" y "gran de". Escribe una gran variedad de palabras directas en combinación con trabadas, inversas y mixtas. Aunque las faltas de ortografía son considerables, la producción denota un gran avance de la niña en comparación con el inicio de la intervención, sobre todo porque la descripción fue elaborada por ella misma.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

En lo que respecta a Guillermo, éste consiguió avanzar al nivel silábico alfabético, pero persistió su dificultad para la escritura de las palabras con sílabas trabadas. Ejemplo de ello es la siguiente producción.

Producción de Guillermo en la novena sesión.

Handwritten text in black ink on a white background. The text is written in a cursive, somewhat slanted style. It consists of two lines of text: "cocoñilo . bibe en parque" on the first line and "come carne le gusta nadar es cafe" on the second line. There are some corrections or overwrites visible in the handwriting, particularly in the first line.

En la ilustración se puede observar como Guillermo consiguió incorporar, hasta esta sesión, las consonantes r, b, q, g y t; logró escribir un texto breve compuesto de oraciones sencillas con una segmentación correcta entre ellas.

En las últimas sesiones los alumnos presentaron poco interés en la realización de algunas actividades ya que los incentivos fueron retirados, debido a esto fue necesario hablar sobre la importancia de aprender por beneficio propio y concientizar que el trabajo individualizado que se realizaba con ellos era provisional; aún así, y ante la respuesta de los niños, el trabajo competitivo representó nuevamente la mejor opción para continuar con la intervención.

A pesar de los avances que los niños mostraron, persistieron errores en sus producciones, pero los textos mejoraron en cuanto al repertorio de palabras utilizadas, la estructura y su extensión; también adquirieron el hábito de revisar y corregir lo que escribían. Ejemplo de ello, son los siguientes textos de la actividad "juguemos al noticiero"

Producción de Julio en la décimo primera sesión.

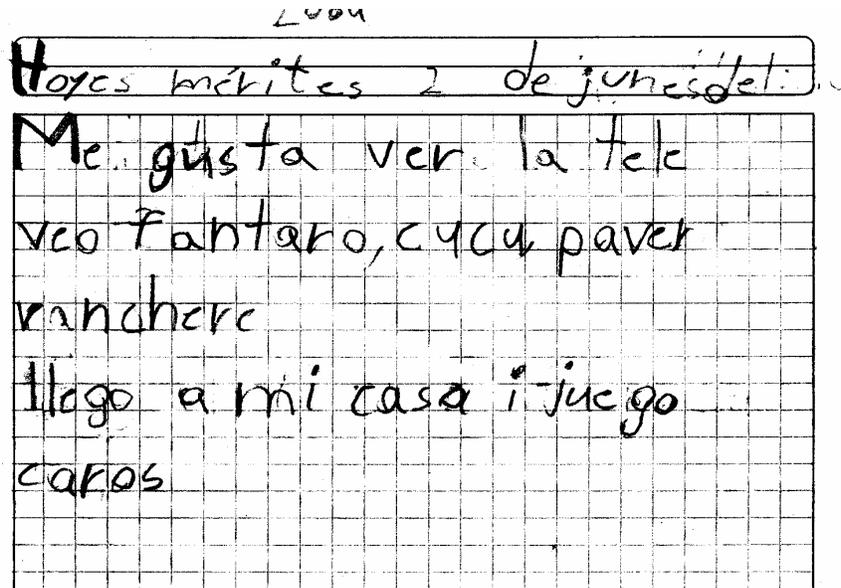
Ver Para Creer
Hoy es miércoles 3 de Junio del 2007

estamos en ver para creer, or tenemos muchas
relajos desde una torre muy alta se quería
matar un niño porque está muy tomado
Seguimos a otra noticia en una casa su
papá de un niño y al papá lo metieron a la
cárcel por un asesinato
seguimos con otra noticia a tra de un
niño porque se cayó de la banqueta lo llevaron
al doctor y el pasajero se fue a la
fuga bueno esto fue todo nos vemos

Julio elaboró un texto amplio para dar a conocer una noticia que él titula "ver para creer", la producción dice así: " estamos en ver para creer hoy tenemos muchos relajos desde una torre muy alta se quería matar un niño porque está muy tomado seguimos a otra noticia en una casa sus papá de un niño y al papá lo metieron a la cárcel por un asesinato seguimos con otra noticia atropellaron a un niño por que se bajo de la banqueta lo llevaron al doctor y el pasajero se fue a la fuga bueno esto fue todo nos vemos".

Como se puede apreciar, el texto presenta problemas en la segmentación y la ortografía, pero su extensión es amplia y contiene varias ideas que se relacionan entre sí.

Producción de Guillermo décimo primera sesión.



Guillermo elaboró un texto breve para dar a conocer un día de su vida, en él escribe: "Me gusta ver la tele veo hámtaro, gokú, power rangers llogo a mi casa y juego carros.

En el caso de Guillermo se logró, de acuerdo con su nivel, una adecuada segmentación, el uso de la mayúscula al inicio de un texto y la consolidación de diversas grafías como son la r, v, g y t.

Para la sesión décimo segunda se programó la lectura de un diario que se les proporcionó a los alumnos a la mitad del proceso de la intervención; los cuatro niños lo presentaron, pero el trabajo que mostró Guillermo no correspondió ni a la letra ni a la estructura de sus producciones anteriores por lo cual no se consideró dentro de sus avances.

Producción de Tania en la décimo segunda sesión.

Tania Sánchez Ramírez
Tania te quiero
mucho y aunque
no me quieras como
yo te quiero
te quiero mucho
hermanita

En la producción anterior Tania le escribe un pensamiento a su hermana: “Tania. te quiero mucho y aunque no me quieras como yo te quiero. Te quiero mucho hermanita”, se puede apreciar en el texto la utilización correcta del diptongo y la segmentación adecuada entre las palabras excepto en la escritura de “her manita”. Al inicio de la intervención la niña sustituía una vocal por otra, en este caso las utiliza todas de manera correcta.

En el desarrollo del programa de intervención, el proceso de adquisición de la lectoescritura fue distinto en cada uno de los niños, los resultados fueron satisfactorios aunque no los esperados, ya que los alumnos no lograron consolidar sus conocimientos y presentaron constantes retrocesos; aún así al final de la intervención el maestro comentó que la actitud de los alumnos había cambiado; éstos habían adquirido la confianza para participar en clase y lograron realizar sus tareas de manera autónoma, excepto Guillermo quien todavía necesitaba supervisión porque no había adquirido las estrategias de planificación y revisión en sus producciones.

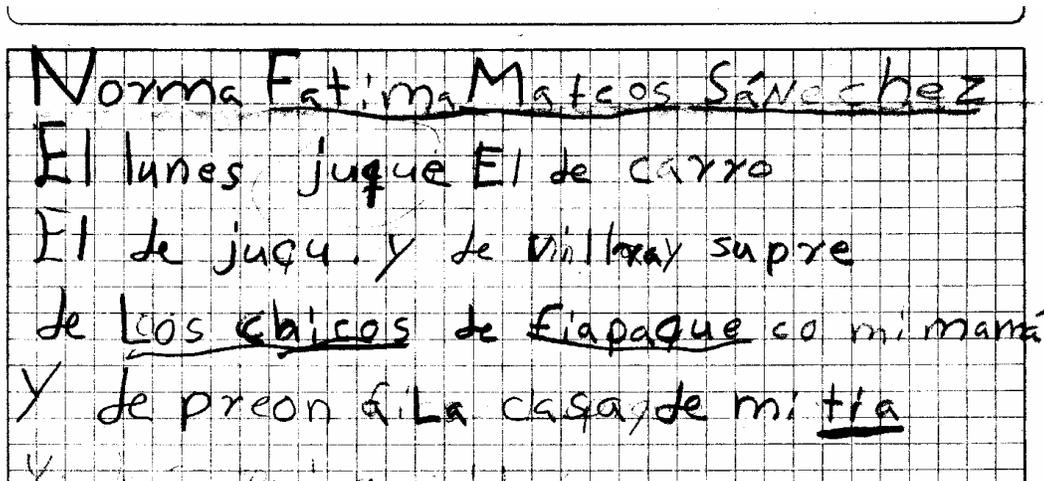
3. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Análisis cualitativo

Para conocer los avances de cada uno de los alumnos derivados, es necesario presentar un análisis individual y hacer una comparación entre la evaluación inicial y la final.

3.1.1. Norma

Norma es una niña que en un principio mostró interés por aprender, pero en el proceso de la intervención su motivación disminuyó gradualmente hasta mostrar una actitud negativa ante el trabajo, es probable que esto se debió a su constante asistencia a cursos de regularización en periodo escolar y vacacional. Las dificultades principales que presentaba fue la sustitución e inversión de vocales y consonantes, la separación incorrecta entre palabras y la escritura equivocada de los distintos tipos de sílabas. La siguiente imagen muestra estos aspectos.



Producción en la evaluación inicial de las últimas vacaciones de Norma. "El lunes juque el de los carros y el de Gokú y el otro fue el de los changos y nos fuimos a la casa de mi tía." Norma no lee su producción como la escribe, utiliza la intencionalidad y el recuerdo de lo que quiso decir sin fijarse detalladamente en lo que escribió.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

Contrario a lo que se esperaba, después de la intervención, la niña no quiso trabajar en la evaluación final y sólo se limitó a cumplir con la actividad. En el reactivo 15, donde se pidió a Norma continuar con una historia, copió el texto inicial; creyó que no se le revisaría su producción, cuando se le solicitó cumplió de manera correcta con la instrucción pero lo hizo sin interés.

A Carlitos le encantan los aviones, los hace de papel, de palitos de paleta, de unicel, y quiere ser piloto. Cuando ve volando alguno por el cielo piensa.... ^{1.5}
bejar en te
avion y se imagina que esta volando
En le avion y que lo maneja
con los señores y parece que era =
estar moladada mucho

La imagen muestra errores de segmentación, inversión y omisión de algunas palabras que Norma ya había superado en el proceso de intervención.

Norma tuvo producciones más representativas de sus avances durante el proceso de intervención, ejemplo de ello es la imagen que a continuación se presenta. Esta producción fue el resultado de la sesión 12 antes de que se comunicara a la niña que era la última actividad donde se trabajaría con ellos. La actividad consistió en describir una ilustración que ella escogió de su artista favorito.

Va en la lirraosina talia
Va a travagar mucho en la noche
a cantar en la noche
llamando por telefono
yendo ce mucho x

En esta producción Norma es capaz de escribir, leer y corregir algunos de sus errores sin ayuda; aunque sustituye algunas consonantes ya tiene la relación sonoro gráfica en las palabras que escribe.

DESEMPEÑO DE NORMA ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN

DESEMPEÑO ANTES	DESEMPEÑO DESPUÉS
<p>Nivel de escritura: Silábico alfabético</p> <p>Reconoce y utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las vocales e, i, o, u.• Las consonantes c, d, f, g, l, m, n, p, r, s, t, v, y como conjunción.• El uso del espacio entre palabras en oraciones y textos breves en un 75%.• Sinónimos.• Signos de admiración e interrogación• Campos semánticos.• Las partes de la oración.• Las sílabas directas. <p>Tiene problemas en:</p> <ul style="list-style-type: none">• La vocal a; la confunde o sustituye por la o.• Las consonantes b, h, j, k, ñ, q, w, x, z.• Antónimos.• Las sílabas trabadas.• Las sílabas inversas.• Las sílabas mixtas.• Inversión de algunas palabras como un – nu, está – taes y el - le• Diptongos.• Nombre propio.	<p>Nivel de escritura: alfabético</p> <p>Reconoce y utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las vocales a, e, i, o, u.• Las consonantes c, d, f, g, j, l, m, n, ñ, p, q, r, s, t, v, y, z.• El uso del espacio entre palabras en un 87%.• Antónimos.• Las sílabas trabadas en un 67%• Las sílabas inversas en un 40%• Las sílabas mixtas en un 30%• Los diptongos.• Las palabras un y está sin invertirlas. <p>Tiene problemas en:</p> <ul style="list-style-type: none">• La consonante b; no la utiliza y la sustituye siempre por la v.• Confunde la s y c por su parecido fonológico.• Las consonantes w, x, k, h; las sustituye u omite.• La inversión de el por le.• Nombre propio.

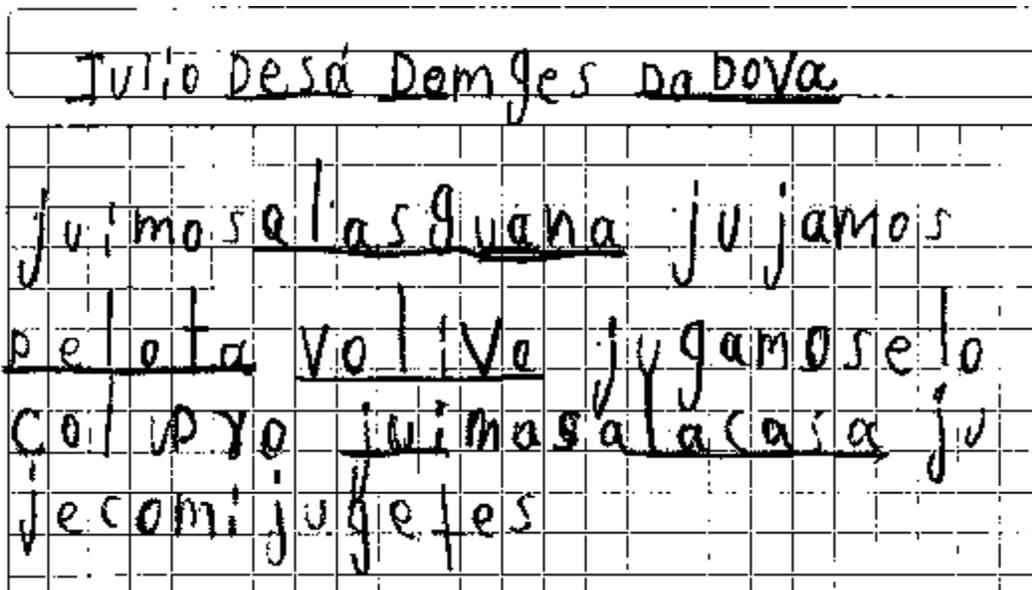
En el cuadro anterior se observa el desempeño de Norma antes y después de la intervención. En la evaluación inicial la niña tuvo problemas en la producción de oraciones y textos breves ya que omitía, invertía o sustituía las vocales o las consonantes; el número de palabras era reducido debido a que sólo conocía 17 letras y únicamente escribía sílabas directas; en la separación de palabras el recorte era incorrecto y juntaba unas con otras; no fue capaz de realizar la evaluación de manera autónoma ya que leía en forma silábica sin comprensión.

Después de la intervención la niña logró superar la transición existente entre el nivel silábico y el alfabético para consolidar su escritura en una relación sonoro-gráfica convencional, es decir, llegó al nivel alfabético; comenzó a ampliar sus redacciones en cuanto a vocabulario y extensión ya que incrementó su repertorio de grafías a 22 e inició la escritura de palabras con sílabas trabadas, inversas y mixtas; aunque el problema de separación persiste, las producciones de la niña son más claras debido a que se da cuenta de sus errores y los corrige.

La atención directa que se le dio a Norma le permitió establecer varias estrategias para construir sus producciones: saber que quería escribir, buscar y ordenar sus ideas, releer sus escritos, corregir y ampliar sus textos fueron elementos necesarios para presentar los avances que tuvo.

3.1.2. Julio

Julio fue quien mostró, durante la intervención, la mejor disposición para aprender; sus avances fueron notables desde las primeras sesiones y fue el alumno que produjo los textos más amplios y mejor elaborados al final de la intervención; su iniciativa estuvo siempre presente y la mayoría de las veces sirvió de apoyo a sus compañeros. Las dificultades que presentó Julio antes de la intervención fueron la omisión, sustitución e inversión de algunas letras y la mala segmentación de las palabras, ejemplo de ello es la siguiente producción.



En esta imagen Julio explica lo que realizó en sus últimas vacaciones “Fui a las Guayas, jugué pelota, básquetbol, voleibol, fuimos a la casa con mis juguetes”

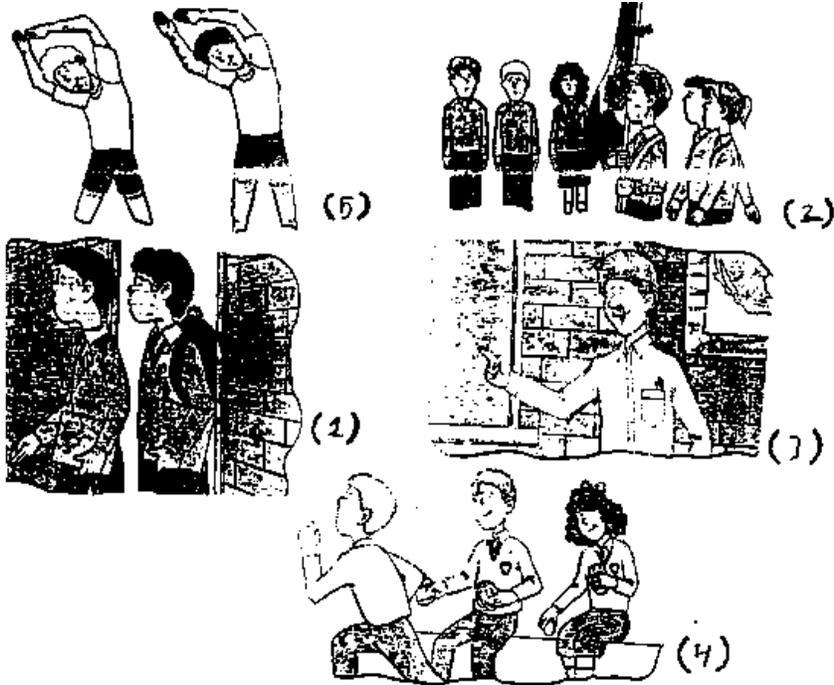
Julio no logró escribir su nombre correctamente. En el texto, el niño escribe como pronuncia “juimos” en lugar de “fuimos”, cuando se le pidió que leyera su producción se dio cuenta de sus errores y recurrió al recuerdo y a la intencionalidad de lo que quiso escribir, suprimió algunas partes y agregó otras. Esta práctica indicó que Julio no releía sus escritos y por lo tanto no se daba cuenta de sus errores.

Después de la intervención logró realizar una descripción autónoma de una serie de imágenes que ordenó en secuencia, incorporó diferentes tipos de palabras y realizó una mejor segmentación. La producción es la siguiente:

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

16. Lee atentamente y realiza lo que se te indica.

Ordena la historia escribiendo dentro del paréntesis el número 1 a lo que sucede primero, el 2 a lo que sucede después y así sucesivamente hasta terminar. En las líneas de abajo escribe la historia.



Los niños salen de la casa
hacen la ceremonia y
luego se van al salón y de allí se van al recreo
se regresan al salón y luego se van a educación física

Julio describe la secuencia de las imágenes de acuerdo a las actividades que realiza en su escuela "Los niños salen de la casa, hacen la ceremonia y luego se van al salón y de allí se van al recreo y se regresan al salón y luego se van a educación física".

La producción anterior denota una redacción coherente. En ella Julio logró describir sus actividades diarias. Aunque el texto sólo se conforma de la conjunción "y", las oraciones que lo integran son más largas y mejor estructuradas. Persisten algunos errores de omisión, sustitución y segmentación, pero Julio comenzó a darse cuenta de ellos al releer, razón por la cual existen borrones y letras empalmadas. El siguiente cuadro muestra de manera específica el desempeño de Julio antes y después de la intervención.

DESEMPEÑO DE JULIO ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN

DESEMPEÑO ANTES	DESEMPEÑO DESPUÉS
<p>Nivel de escritura: Silábico alfabético</p> <p>Reconoce y utiliza.</p> <ul style="list-style-type: none">• Las vocales a, e, i, o, u.• Las consonantes c, d, g, j, l, m, p, r, s, t, v.• Sinónimos.• Signos de admiración e interrogación• Campos semánticos.• Las partes de la oración.• Las sílabas directas <p>Tiene problemas en:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las consonantes b, f, h, k, n, ñ, q, w, x, y, z.• El uso del espacio entre palabras.• Antónimos.• Las sílabas trabadas.• Las sílabas inversas.• Las sílabas mixtas.• Inversión de algunas palabras como el - le, está – taes	<p>Nivel de escritura: alfabético</p> <p>Reconoce y utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las consonantes c, d, f, g, j, l, m, n, ñ, p, q, r, s, t, v, y.• El uso del espacio entre palabras en un 90%.• Antónimos.• Las sílabas trabadas en un 83%.• Las sílabas inversas en un 90%.• Las sílabas mixtas en un 88%.• El artículo el y el verbo está sin invertirlos. <p>Tiene problemas en:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las consonantes b, h, k, w, x, z.• Confunde la fonología de s, c; y, ll; g, w; r, rr.

En la evaluación inicial Julio hizo producciones en forma de oraciones sencillas para describir imágenes o narrar sucesos ficticios, sus escritos mostraron el dominio de 11 consonantes y las cinco vocales; dentro de su repertorio sólo estaban consolidadas las palabras con sílabas directas, motivo por el cual el niño cometía inversiones, sustituciones y omisiones en sus redacciones; un dato importante que se manifestó en la evaluación inicial fue la falta de segmentación entre las palabras que escribió el alumno. Al igual que Norma, leía de manera silábica y sin comprensión, por ello hubo necesidad de leerle las instrucciones del instrumento.

Después de la intervención Julio logró avanzar al nivel alfabético de la lectoescritura; las producciones del niño fueron las de mayor extensión en comparación con sus compañeros. En dichas producciones incluyó una gran variedad de palabras con los distintos tipos de sílabas; la consolidación de cinco consonantes dentro de su repertorio trajo como resultado la escritura de un mayor número de términos que se vio reflejado en las redacciones que realizó. Julio consiguió una segmentación casi perfecta entre palabras, al lograr un 90% de efectividad al momento de escribir.

La atención individualizada, el uso de estrategias efectivas para los procesos cognitivos de planificación, diseño y revisión; así como el interés que Julio presentó durante toda la intervención, fueron los factores que determinaron sus avances.

3.1.3. Tania

Durante toda la intervención Tania mostró interés por aprender aunque fue necesario impulsarla de manera constante en la realización de las tareas. Cuando la niña realizó la evaluación inicial omitió, sustituyó e invirtió algunas letras y no segmentó de manera adecuada, ejemplo de ello es la siguiente producción.

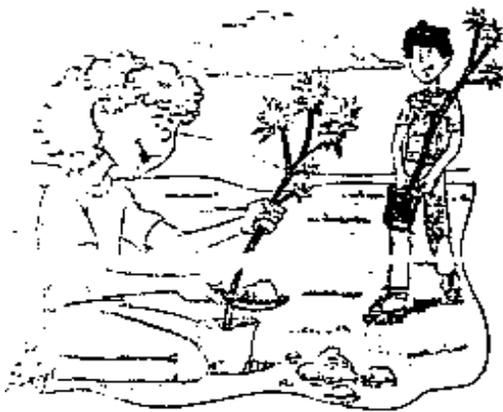
ylo jumás a mipura
meribe tico mi a Comaguelita
meoita x toris y maguelito meacopalla a sine
que bonitas vacaciones y ju que Comis PISA
y cu pimebe alle

Redacción de las últimas vacaciones de Tania. " Y yo jugué a mi prima y me divertí mucho con mi aguelita, me corte y todos y mi aguelito me acompañó al cine, que bonitas vacaciones y jugué con mis primos y cumplí nueve años".

En la producción, Tania escribió como pronuncia algunas palabras como abuelita (aguelita). Cuando lee, al igual que sus compañeros, lo hace por medio del recuerdo y la intencionalidad ya que escribe "jumás" y lo lee como jugué, esto mostró que la niña no logró identificar sus errores.

Después de la intervención, la alumna segmenta de manera correcta y se da cuenta de sus errores al releer sus producciones. La imagen siguiente ilustra estos avances.

11.- Observa atentamente el dibujo que se presenta y descríbelo



Un día mi mamá
sebró una dos plantas
Guillermo le a lluda
a su mamá y Guillermo
y su mamá de Guillermo
Guillermo y su mamá
sebró dos plantas bonitas

Tania describe la imagen que observó "Un día mi mamá sembró una dos plantas Guillermo le ayudó a su mamá y Guillermo y su mamá de Guillermo Guillermo sembraron dos plantas bonitas".

Tania llena el espacio para cumplir con la tarea, aunque su redacción es repetitiva, el logro se encuentra en la correcta separación de las palabras y las correcciones que se observa en los borrones y empalmes de su producción. Persiste la omisión, pero la niña presenta una buena estructura en los tres primeros renglones donde emplea una adecuada acentuación y uso de mayúsculas. El desempeño de Tania antes y después de la intervención se expresa en el siguiente cuadro.

DESEMPEÑO DE TANIA ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN

DESEMPEÑO ANTES	DESEMPEÑO DESPUÉS
<p>Nivel de escritura: silábico alfabético</p> <p>Reconoce y utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las vocales a, e, i, o, u.• Las consonantes b, c, d, f, j, l, m, n, p, q, r, s, t, v, y como conjunción.• El nombre propio.• Las partes de la oración.• Las sílabas directas. <p>Tiene problemas en:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las consonantes g, h, k, ñ, w, x, z.• Sinónimos y antónimos.• El espacio entre palabras.• Signos de interrogación y admiración• Campos semánticos.• Las sílabas trabadas.• Invierte algunas palabras como el – le• Las sílabas mixtas.	<p>Nivel de escritura: alfabético</p> <p>Reconoce y utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las consonantes b, c, d, f, g, j, l, m, n, ñ, p, q, r, s, t, v, z, y como conjunción.• Los campos semánticos.• Los sinónimos.• El espacio entre palabras en un 90%• Las sílabas trabadas en un 64%• Las sílabas inversas.• Los diptongos.• El género y número.• El artículo el sin invertirlo. <p>Tiene problemas en:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las consonantes h, k, w, x.• Confunde la b y v por su parecido fonológico.• Las sílabas mixtas.• Antónimos.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

<ul style="list-style-type: none">• Las sílabas inversas.• Diptongos.• Género y número.• Confunde la fonología de ñ, ll.	<ul style="list-style-type: none">• Signos de interrogación y admiración.• Las partes de la oración.
---	---

En la evaluación inicial Tania reconoce el uso de la segmentación entre palabras, sin embargo, éste no fue el adecuado porque ella juntó el artículo con el sustantivo, al sustantivo lo separa del verbo y a éste lo separa de la siguiente palabra; la mayoría de los textos que la alumna realizó fueron elaborados con palabras que contenían sílabas directas. Por este motivo cuando intentó realizar la escritura de otro tipo de palabras cometió inversiones, sustituciones y omisiones. En la evaluación inicial Tania se encontró en el nivel silábico alfabético, reconoció las vocales y sólo 15 consonantes, por lo tanto, sus producciones se limitaron a la escritura de oraciones simples donde la “y” fue utilizada para unir sus ideas; la inversión del artículo “el” por “le” fue una dificultad manifiesta en sus escritos y, al igual que sus compañeros, leía de manera silábica.

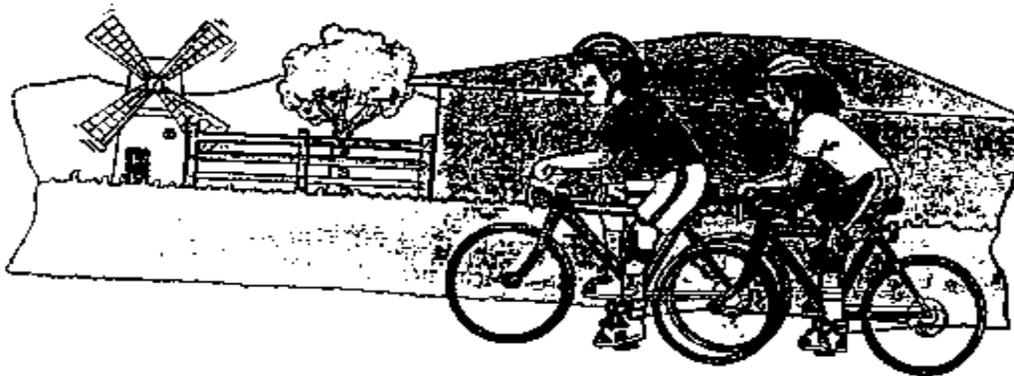
Después de la intervención Tania logró realizar textos más amplios debido a que incorporó tres consonantes y combinó las sílabas directas con las inversas y algunas trabadas; no consolidó las sílabas mixtas, razón por la cual presenta todavía algunas dificultades de omisión. Aún así, avanzó al nivel alfabético y superó casi en su totalidad la segmentación entre palabras. El mayor logro de Tania se vio reflejado en la realización autónoma de la evaluación final, donde la niña presentó constantes borrones y empalmes; ello indica que ya se da cuenta de sus errores por que relee y corrige.

Al igual que sus compañeros, el escribir, revisar y corregir sus textos de manera continua y reconocer la importancia de estas tareas, le permitió a Tania mostrar avances después de la intervención.

3.1.4. Guillermo

Este alumno fue el único que no logró llegar al nivel alfabético de la lectoescritura. Pero si se considera desde donde partió, fue quien obtuvo los mayores avances. Siempre manifestó interés por superar sus dificultades y estuvo dispuesto a trabajar de manera individual y en grupo. En la evaluación inicial sólo se pudo determinar que conocía un número reducido de grafías y se encontraba en el nivel silábico alfabético.

15.- Observa la ilustración, lee y termina el texto.



Cierta día dos niños salieron a pasear en bicicletas. Observaron un molino de viento y se pusieron a platicar acerca de...
leehmaarvacude yí
spout iio onvishe. y es poe
ma i teho; v se. F. es ou f se la
adco d m y co. es de a s po
couda co a i g mo e p e s da

La imagen muestra que Guillermo sólo identifica las vocales y algunas consonantes así como el uso de la mayúscula al inicio de las producciones.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

Guillermo logró diferenciar entre números y letras para hacer una producción, no presentó segmentación entre palabras e identificó las consonantes f, m, p, l, s, c, t, r y d, así como las vocales. Después de la intervención el niño logró hacer oraciones simples con la segmentación correcta entre ellas e incorporar nuevas consonantes en sus producciones.

Hoja (7)

16.- Lee atentamente y realiza lo que se te indica.

Ordena la historia escribiendo dentro del paréntesis el número 1 a lo que sucede primero, el 2 a lo que sucede después y así sucesivamente hasta terminar. En las líneas de abajo escribe la historia.

Meto a escuela
Trabajo
Salgo al recreo
Acer ejercicio
A saludar

Después de ordenar las imágenes Guillermo las explica con oraciones simples “Meto a escuela” “Trabajo” “Salgo al recreo” “Acer ejercicio” “A saludar”

La imagen muestra como Guillermo logró estructurar oraciones con palabras que contienen sílabas directas de manera correcta y aunque se presentan errores, el borrar indica que ya es capaz de corregir sus producciones. El siguiente cuadro muestra el desempeño de Guillermo antes y después de la intervención.

DESEMPEÑO DE GUILLERMO ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN

DESEMPEÑO ANTES	DESEMPEÑO DESPUÉS
<p>Nivel de escritura: Silábico</p> <p>Reconoce y utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las vocales a, e, i, o, u.• Las consonantes c, f, l, m, p, s.• Su nombre.• Las sílabas directas sólo con las consonantes que conoce. <p>Tiene problemas en:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las consonantes b, d, g, h, j, k, ll, n, ñ, q, r, t, v, w, x, y, z.• Sinónimos y antónimos.• El espacio entre palabras.• Signos de interrogación y admiración• Las partes de la oración.• No identifica campos semántico.• Las sílabas trabadas.• Las sílabas inversas.• Las sílabas mixtas.• Invierte algunas palabras.• Diptongos.• Género y número.	<p>Nivel de escritura: Silábico alfabético</p> <p>Reconoce y utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las consonantes c, f, l, m, p, s, r, v, ch, ñ, n, j, g, d, b, t y q.• El espacio entre palabras sólo en oraciones simples.• Campo semántico.• Las sílabas mixtas en un 80%.• Las sílabas inversas en un 80%.• Género y número.• Diptongo. <p>Tiene problemas en:</p> <ul style="list-style-type: none">• Confunde la fonología de r, rr; ñ, ch, ll; f, g.• Las sílabas trabadas.• Las partes de la oración.• Sinónimos y antónimos.• Signos de admiración e interrogación

En la evaluación inicial Guillermo fue ubicado en el nivel silábico por lo que mostró muchas diferencias en comparación con sus compañeros; las instrucciones le fueron leídas, aún así le fue difícil contestar debido a que sólo utilizaba 6 consonantes y las vocales; sus producciones consistían en la unión de las grafías que conocía sin tener algún significado aparente y sin presentar espacio entre ellas. El niño no fue capaz de escribir oraciones simples ni textos breves, sus conocimientos sólo le permitieron hacer, en una evaluación complementaria, la escritura de palabras con sílabas directas utilizando las consonantes c, f, l, m, p y s.

Al finalizar la intervención Guillermo superó gran parte de sus dificultades debido a la atención individualizada que se le otorgó. La planeación, revisión y corrección de sus escritos ayudó a que sus producciones mejoraran aunque estas estrategias sólo las utilizó cuando se le indicaba y no por iniciativa propia. Del nivel silábico de la lectoescritura avanzó al nivel silábico alfabético. Incorporó 11 consonantes en su repertorio y esto le permitió escribir nuevas palabras y oraciones sencillas al combinar las sílabas directas, mixtas e inversas; la dificultad aún persiste en las sílabas trabadas debido a que escribe como pronuncia, situación que se manifiesta también en la confusión de las grafías r-rr, ñ-ch-ll, f-g; sus producciones denotan una adecuada segmentación, esto es atribuible a que Guillermo encontró un método para realizarla, primero escucha con atención lo que se le solicita escribir, repite de manera verbal, y finalmente, lo escribe.

3.2. Análisis cuantitativo

Para conocer los resultados cuantitativos que los niños alcanzaron después de la intervención, es necesario realizar un análisis de la evaluación inicial y la evaluación final para hacer una comparación entre ellos. En este apartado se muestra el análisis y los resultados obtenidos con los instrumentos utilizados.

El instrumento empleado para realizar la evaluación inicial estuvo conformado por veinte reactivos enfocados a evaluar el desempeño de los niños en el área de la Lengua Escrita y Reflexión sobre la Lengua. Los criterios se establecieron a partir de los contenidos que maneja la SEP, mismos que se retomaron para construir el instrumento de evaluación final. En ambas evaluaciones el valor máximo que podían obtener los alumnos era de 100 puntos y el puntaje asignado a cada reactivo varió de acuerdo al grado de complejidad. Ejemplo de ello se muestra en el siguiente cuadro.

Reactivo	Contenido	Puntaje	Valor asignado
1	Representación convencional de las vocales y consonantes.	10	10 puntos como valor máximo. 10 puntos si identifica correctamente las vocales y las consonantes. 1 punto menos por cada desacuerdo.
6	Redacción de oraciones.	2	2 puntos como valor máximo. 2 puntos si produce dos oraciones con la escritura correcta de las palabras y la segmentación adecuada. 1.5 puntos si cumple con sólo dos de los requisitos. 1 punto si cumple con sólo uno de los requisitos. .5 punto si sólo intenta cumplir con la tarea. 0 puntos si no realiza la tarea.

Para conocer el valor máximo de cada reactivo consultar el anexo 6

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

El instrumento de evaluación final (ver anexo 8) tuvo la misma estructura que el de la evaluación inicial. Constó del mismo número de reactivos y su valor total fue de 100 (ver anexo 9). La diferencia con el primero fue la eliminación de los distractores para centrar la atención de los niños en los contenidos a examinar. La asignación del valor de los puntos en los dos instrumentos se hizo bajo el criterio de conocimiento, habilidad y actitud que aparece en cada eje temático del Plan y Programas de la SEP.

Los instrumentos de evaluación inicial y final abarcaron reactivos de conocimientos que los alumnos de segundo grado debían poseer desde primero, conocimientos que debían estar adquiriendo en el nivel que cursaban y algunos que no habían visto. Estos instrumentos abarcaron los contenidos de la siguiente manera.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INICIAL		
CONTENIDO	REACTIVO QUE LO EVALÚA	
	REACTIVO	VALOR
Representación convencional de las vocales y consonantes.	1	10
Escritura del nombre propio.	2	3
Reconocimiento uso del espacio entre las palabras.	3	6
Escritura de palabras.	4	5
Comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras.	5	3
Redacción de oraciones.	6	4
Comparación de palabras por su número de letras y por la letra inicial.	7 10	2 5
Juego con palabras	8	4
Identificación de sinónimos y antónimos.	9 19	3 5
Observación de imágenes y su descripción por escrito.	11	4
Uso de mayúsculas en nombres propios , después del punto y al principio de la oración.	12	10
Uso de las terminaciones que indican género y número.	13 14	4 4
Anticipación del contenido secuencial de un texto a partir de su parte inicial.	15	4
Narración de sucesos y vivencias, de historia reales y ficticias.	16	9
Identificación de los signos de interrogación y admiración.	17	5
Elaboración de campos semánticos en objetos de uso escolar.	18	5
Identificación en oraciones de la persona que realiza la acción.	20	5

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FINAL		
CONTENIDO	REACTIVO QUE LO EVALÚA	
	REACTIVO	VALOR
Representación convencional de las vocales y consonantes.	1	10
Escritura del nombre propio.	2	3
Reconocimiento uso del espacio entre las palabras.	3	6
Escritura de palabras.	4	5
Comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras.	5	3
Redacción de oraciones.	6	4
Comparación de palabras por su número de letras y por la letra inicial.	7 10	2 5
Juego con palabras	8	4
Identificación de sinónimos y antónimos.	9 19	3 5
Observación de imágenes y su descripción por escrito.	11	4
Uso de mayúsculas en nombres propios , después del punto y al principio de la oración.	12	10
Uso de las terminaciones que indican género y número.	13 14	4 4
Anticipación del contenido secuencial de un texto a partir de su parte inicial.	15	4
Narración de sucesos y vivencias, de historia reales y ficticias.	16	9
Identificación de los signos de interrogación y admiración.	17	5
Elaboración de campos semánticos en objetos de uso escolar.	18	5
Identificación en oraciones de la persona que realiza la acción.	20	5

Es importante mencionar que los reactivos 6, 11, 15, 16 fueron los que abordaron de manera específica la problemática por la cual fueron derivados los alumnos, sin embargo, se consideró importante evaluar otros contenidos relacionados con el proceso de la lectoescritura.

En el siguiente cuadro se muestran los resultados obtenidos por los alumnos en la evaluación inicial y la final.

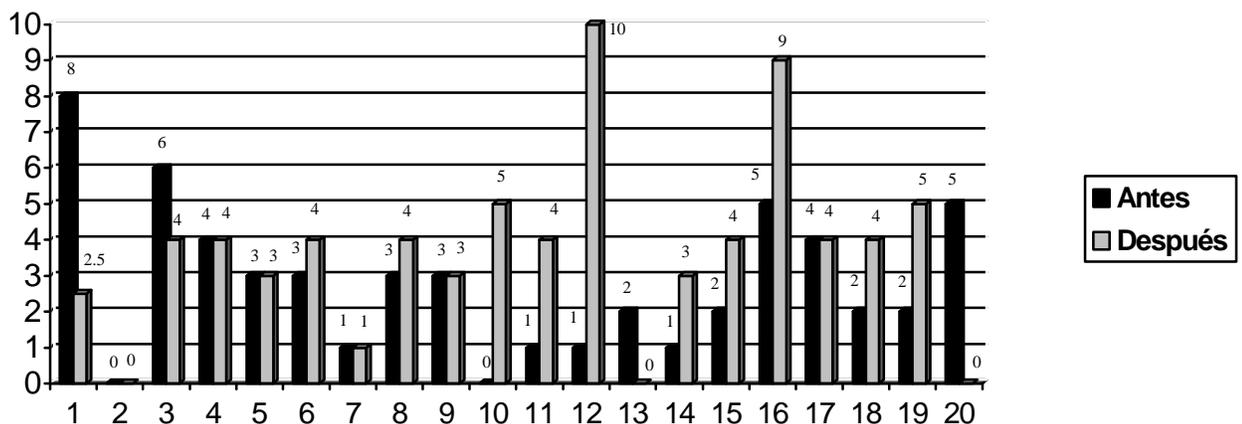
CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS EN LAS EVALUACIONES		
ALUMNO	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
NORMA	5.6	7.4
JULIO	4.4	8.8
TANIA	6.0	8.4
GUILLERMO	3.4	8.0

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

Los datos que se presentan en el cuadro anterior muestran que los cuatro alumnos tuvieron avances notables. Aunque Norma y Tania lograron una calificación superior a la de sus compañeros en la evaluación inicial, son quienes presentan la menor diferencia entre las dos evaluaciones. Evidentemente Julio y Guillermo obtuvieron mayores avances en la evaluación final puesto que consiguieron el doble o más de su primera calificación.

Las siguientes gráficas muestran las diferencias del desempeño de los niños entre la evaluación inicial y la final. La comparación se hizo con base en los reactivos que son los que evalúan los contenidos, y se tomó la puntuación máxima que los alumnos podían obtener en cada uno de ellos.

Desempeño de Norma por reactivo antes y después de la intervención

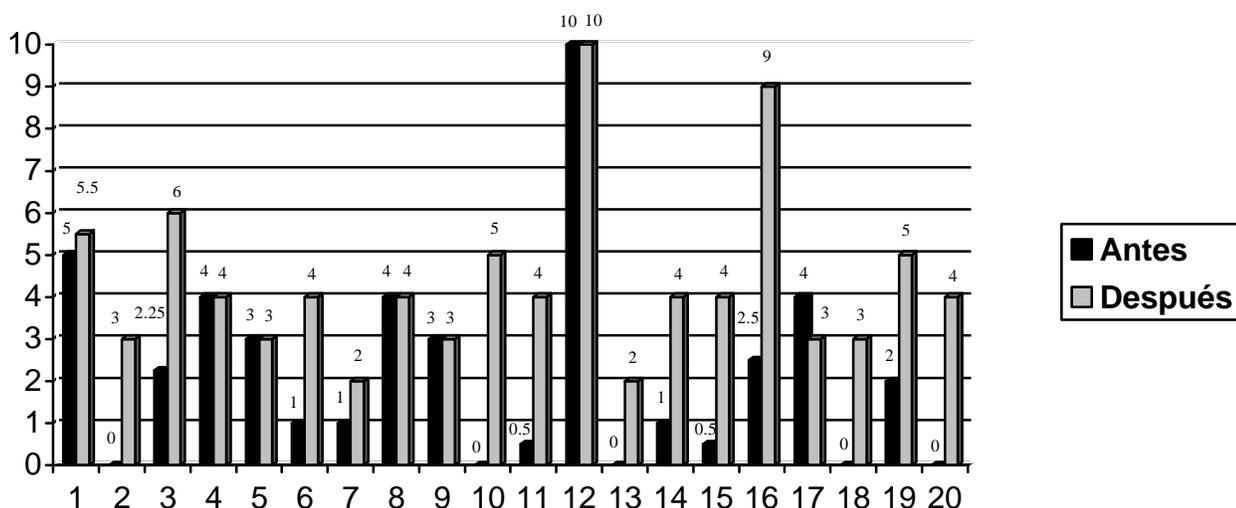


La gráfica anterior muestra que Norma tuvo avances importantes en la mitad de los contenidos que se evaluaron. En el reactivo 6, donde se evalúa la producción de oraciones simples, logró alcanzar la puntuación máxima equivalente a cuatro, situación que se vio reflejada en los avances de los reactivos 11, 15 y 16 al momento de escribir textos breves. Sin embargo en la evaluación final, se puede apreciar que Norma disminuyó su puntaje en los reactivos 1, 3, 13 y 20; esta situación pudo deberse a que la niña no conoce los conceptos de algunos contenidos y al momento de realizar la evaluación de manera autónoma no solicitó

ayuda. Hubo seis reactivos en los que la niña no avanzó ya que la intervención estuvo dirigida al desarrollo de estrategias y no al aprendizaje de contenidos.

Aunque Norma obtuvo el segundo puntaje más alto en la evaluación inicial, su resultado en la evaluación final fue el más bajo, situación que pudo deberse a la poca disposición a trabajar durante las últimas sesiones de la intervención debido al cambio de la aplicadora, circunstancia que estaba programada para no acostumbrarlos a un sólo estilo de trabajo.

Desempeño de Julio por reactivo antes y después de la intervención

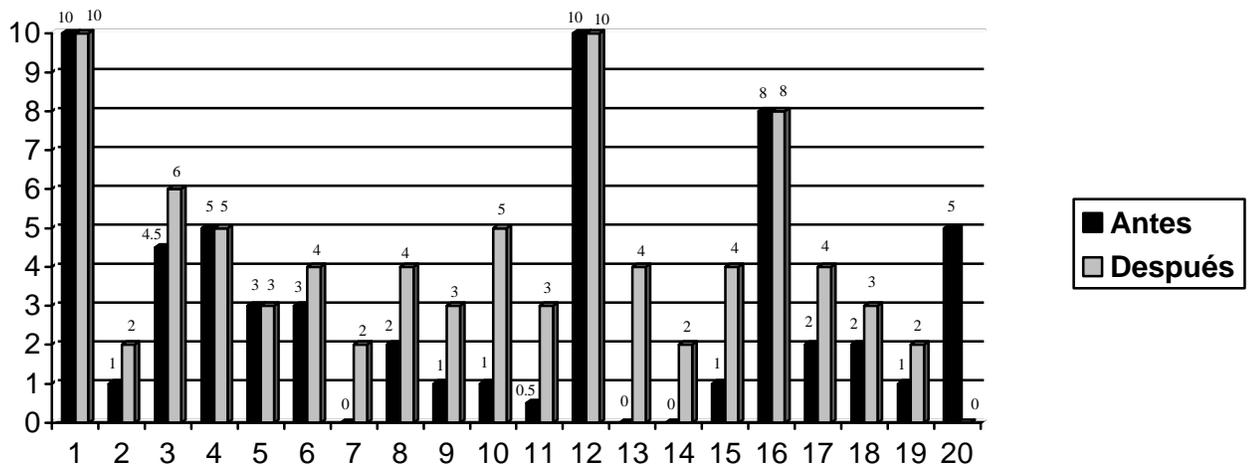


La gráfica anterior muestra que Julio tuvo avances importantes en 19 de los contenidos, menos en el 17 que evalúa signos de interrogación y admiración. Esto manifiesta que aunque no los desconoce tampoco los ha podido consolidar, prueba de ello es que no los utiliza en sus descripciones ni narraciones.

Este alumno fue quien obtuvo la calificación más baja en la evaluación inicial, sin embargo en la evaluación final, su desempeño aumentó de manera considerable en los reactivos 6, 11, 15, y 16 que evalúan la producción de oraciones y textos

breves. El niño alcanzó la máxima puntuación, lo que se refleja en la elaboración de sus escritos. Es importante mencionar que Julio siempre fue un alumno muy atento y entusiasta durante la intervención, lo que contribuyó en sus resultados.

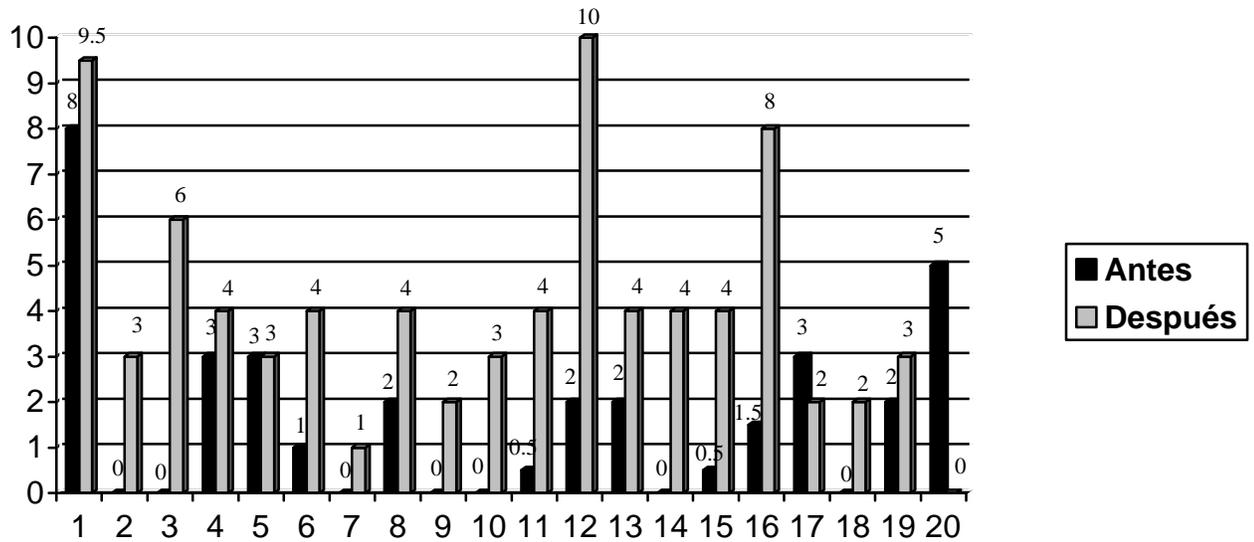
Desempeño de Tania por reactivo antes y después de la intervención



En la gráfica anterior se observa que Tania superó su desempeño en la mayoría de los contenidos. En algunos reactivos obtuvo el puntaje máximo, con lo que consolidó sus conocimientos en la lectoescritura.

Aunque la calificación de Tania en la evaluación inicial fue aprobatoria, los reactivos 6, 11 y 15 que evaluaron la producción de oraciones y textos breves tuvieron puntuaciones bajas, situación que mejoró de manera considerable en la evaluación final pero sin obtener los puntajes máximos, lo que demuestra que aún existen deficiencias en sus escritos. Con todo y estos resultados, Tania logró estructurar en el instrumento final descripciones mejor estructuradas.

Desempeño de Guillermo por reactivo antes y después de la intervención



Por último, en esta gráfica se observa que Guillermo mejoró de manera notable en la mayoría de los contenidos que se evaluaron. Hay que hacer la aclaración de que a este niño se le proporcionó más apoyo debido al nivel silábico en el que se encontraba. Fue necesario leerle las instrucciones en las dos aplicaciones y evaluarle sus producciones con oraciones simples ya que no fue capaz de realizar textos breves.

Si se considera desde donde partió, Guillermo fue quien consiguió los mejores avances después de la intervención. Logró en la evaluación final, más del doble de calificación que en la evaluación inicial; en los reactivos 6, 11 y 15, con los que se evaluaron los aspectos por los cuales fue derivado, el niño alcanzó las máximas puntuaciones, lo que indica que sus escritos son más elaborados y mejor estructurados.

Al igual que sus compañeros, Guillermo tiene problemas con la conceptualización de algunos contenidos, motivo por el cual bajó en los reactivos que evalúan signos de interrogación y admiración, así como en las partes de la oración.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

De manera general los resultados de la evaluación final muestran un mejor y mayor desempeño de los alumnos después de la intervención; estos datos se pueden constatar de manera más específica en el análisis cualitativo donde se muestran los avances individuales y los problemas que aún persisten.

Los resultados de este trabajo muestran que sí hubo una diferencia entre el desempeño de los alumnos antes y después de la intervención; lograron superar la mayoría de sus problemas en la lectoescritura y como consecuencia, se integraron mejor a su grupo al participar en las mismas actividades que sus compañeros. En este sentido, podemos mencionar que al final del ciclo escolar tres de los alumnos derivados aprobaron el año y en el caso Guillermo, éste no fue promovido con el argumento de que a pesar de sus avances, no podría con los contenidos de tercer grado lo cual sería desfavorable para él.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES.

Este trabajo tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica a cuatro niños de segundo grado de primaria con Necesidades Educativas Especiales en la lectoescritura incorporados al aula regular. En los resultados obtenidos se observa el desarrollo de estrategias en los alumnos, las cuales les permitieron obtener el conocimiento y aplicarlo cuando fue necesario; por lo tanto se puede concluir que se logró el propósito de la intervención psicopedagógica, el cual consiste en conseguir la autonomía del alumno en su enseñanza, tal como lo menciona Salvador (1999).

Al momento de realizar el diseño del programa de intervención se consideraron las habilidades y dificultades de los niños derivados; éstos habían adquirido la lectoescritura por medio de un método silábico, de tal manera que en la primera sesión se siguió con el mismo esquema para no confundirlos y, a partir de la segunda, se trabajó con actividades más complejas a través de la construcción de oraciones. Dentro de sus conocimientos los niños tenían incorporada la conjunción “y”, situación que se aprovechó para que en las últimas sesiones, y de manera conjunta con algunas preposiciones, unieran sus ideas al estructurar textos breves.

Sin embargo, al diseñar el programa no se tomó en cuenta las características personales y psicológicas de los alumnos, aspectos que en el transcurso de la aplicación, se vio son importantes para la mejor realización de la intervención, por lo que es indispensable no perderlos de vista.

El diseñar las actividades con trabajos sencillos al inicio de la intervención fue favorecedor para atraer la atención de los alumnos, ya que consideraban a la lectoescritura como algo muy complicado; así mismo saber que sus trabajos no contaban en sus calificaciones y que al contrario, les servían para expresarse, originó que los alumnos escribieran historias reales y ficticias, se animaran a compartirlas con sus compañeros, desearan participar sin temor a equivocarse e incluso, llegaron a proponer extender el tiempo de las sesiones. Hubo actividades

que debido a los contenidos originó falta de interés en los alumnos; ante esta circunstancia se optó por utilizar recompensas, situación que resultó contraproducente ya que provocó una conducta difícil de retirar en las últimas sesiones.

Con base en la experiencia que nos dejó la intervención pudimos apreciar la gran utilidad que representa manejar los recursos que la SEP proporciona a los profesores como el fichero y el libro del maestro, sobre todo si se van seleccionando y adaptando a las necesidades de los alumnos. Por lo tanto, al momento de diseñar una intervención es importante programar una evaluación continua para saber la eficacia de las actividades propuestas. De igual manera, consideramos que los materiales que se empleen en una intervención deben ser afines a los utilizados por el profesor dentro del aula para dar continuidad al trabajo.

Con respecto a la aplicación del programa la distribución de los alumnos se realizó de manera aleatoria teniendo programado un cambio de aplicadoras en las últimas sesiones para no acostumbrarlos a un solo estilo de trabajo; sin embargo Guillermo siempre se dirigió a una en especial para recibir apoyo. El intercambio de información entre las integrantes del equipo psicopedagógico fue una de las constantes para la buena realización del proceso de la enseñanza de la lectoescritura; comunicarnos los avances, retrocesos o estancamientos de los niños nos permitió tomar las medidas necesarias para las adaptaciones al programa y decidir las formas más adecuadas de trabajo.

Es importante mencionar el apoyo del profesor del grupo quien accedió a dar seguimiento a las actividades planeadas dentro del aula, cumpliéndose así con una de las consideraciones de instrucción de Ferreiro y Gómez (1997) quienes dicen que el salón de clases debe ser visto como una extensión de los contextos en los que los alumnos ya se encuentran comprometidos en actividades de la lectoescritura. Esta situación permitió a los niños adquirir la confianza necesaria

para participar de manera activa en situaciones que implicaron la lectura o la escritura de un texto.

Aunque se sabe que la participación de los padres en los procesos de enseñanza es necesaria, en este caso no fue posible involucrarlos debido a que utilizaban como argumento para evitar participar, su bajo o nulo nivel académico, la situación económica por la que atraviesan y otros intereses que les impedían invertir tiempo en las tareas educativas de sus hijos.

En lo que concierne a la evaluación del programa, el análisis cuantitativo muestra los avances que los niños tuvieron al resolver el instrumento de evaluación final donde superaron las calificaciones del instrumento de evaluación inicial. En el análisis cualitativo se observa como se cumplió con los propósitos de lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, el desarrollo de las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos, así como la aplicación de estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos, propósitos establecidos en el Plan y Programas de la SEP (1993).

También es importante considerar las situaciones del cambio de actitud de los niños dentro del salón de clases ya que es ahí donde se refleja los beneficios de la intervención: éstos se mostraron más abiertos, seguros y participativos; el apoyo del maestro disminuyó de manera considerable y sus producciones fueron cada vez más complejas y con menos errores. Al finalizar el año escolar, la mamá de Julio comentó que ella creía que su hijo jamás aprendería a leer y escribir, pero que se había llevado una grata sorpresa al comprobar lo contrario y que ahora es él quien le estaba enseñando a ella.

Podemos concluir que el trabajo de la intervención psicopedagógica proporcionó los elementos necesarios a los cuatro niños para utilizar la lectoescritura como una herramienta de comunicación, la cual, al ser perfeccionada, les permitirá avanzar

con mejores posibilidades en su vida escolar, ya que como lo menciona Defior (1996) las habilidades básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas son de suma importancia al condicionar el avance escolar de los niños en otros dominios académicos y, en general, en su desarrollo cognitivo, social y afectivo.

Con respecto a los niños, es importante mencionar la situación de Norma. De ella esperábamos mayores avances por los resultados de la evaluación diagnóstica y su desempeño en las primeras sesiones de la intervención. Hubo dos factores a los cuales se les puede atribuir esta situación: el cansancio de la niña con los constantes cursos de regularización a los que asiste durante todas las vacaciones y, en ocasiones, durante el período escolar, así como su rechazo al cambio de aplicadora durante el proceso de intervención. No obstante, Norma logró avances importantes que le permitieron aprobar el año escolar y mostró que es capaz de avanzar proporcionándole el apoyo necesario.

En el caso de Julio, su entusiasmo y el deseo de aprender fueron factores determinantes para alcanzar los altos rendimientos mostrados en la evaluación final; el niño siempre tuvo iniciativa, se ofreció para leer, exponer o compartir sus escritos. A pesar de que las condiciones dentro de su contexto familiar no son favorables, la atención individualizada fuera del aula, fue un elemento indispensable para lograr su acceso a la lectoescritura mediante el desarrollo de estrategias.

A decir de Tania sus resultados fueron buenos, pero para que éstos se mantengan es necesario que la niña continúe recibiendo el apoyo psicopedagógico durante el siguiente ciclo escolar para dar continuidad al trabajo realizado y lograr incorporar los contenidos que le faltaron. Además requiere de una constante revisión oftalmológica debido a que presentó astigmatismo en el ojo izquierdo y miopía en el derecho.

En lo que concierne a Guillermo, los problemas de lenguaje y el ritmo lento de aprendizaje que presentó durante la intervención no le permitieron acceder a la lectoescritura; sus resultados son excelentes si consideramos desde donde partió, pero aún así, el niño no fue capaz de redactar textos breves. El esfuerzo realizado por el alumno fue loable, sobre todo si se considera que antes de nuestra llegada sólo contaba con la ayuda de su profesor. Al finalizar el año escolar, el niño logró la aceptación, el reconocimiento y respeto de sus compañeros, pero esto no fue suficiente para aprobar el año escolar, ya que el maestro de grupo consideró que no podría con los contenidos de tercero.

Para dar seguimiento al trabajo realizado durante la intervención es importante que los padres de familia de los cuatro alumnos estimulen la lectura y la escritura a través de ejercicio en casa. Es necesario que el niño lea en voz alta cuentos de su agrado en compañía del padre o la madre para adquirir fluidez y amplitud en el vocabulario. Después para favorecer lectura de comprensión, el niño debe explicar de qué trató la historia y quiénes eran los personajes; en cuanto a la escritura, es importante dictarle cinco a diez oraciones por lo menos dos veces a la semana y animarle a redactar historias reales o ficticias con el objetivo de que fortalezca sus conocimientos y practique la autocorrección.

Al profesor del siguiente ciclo escolar de Norma, Julio y Tania, le proponemos, de manera independiente a como trabaje los contenidos, ubicara a los niños junto con otros que dominen el nivel alfabético para favorecer el aprendizaje mediante la tutoría entre iguales; es importante que los anime a leer y expresar sus ideas frente al grupo para darles seguridad y confianza; crear situaciones de conflicto cognitivo entre ellos para que de manera cooperativa den solución a las problemáticas que se les presenten; distribuir el tiempo combinando actividades individuales, grupales y de manera preferente en equipo con conversaciones, entrevistas, relatos y narraciones, contribuirá a continuar con el proceso de integración con sus compañeros.

Con respecto al profesor de Guillermo, le proponemos realizar una adecuación al currículo de acuerdo con las necesidades que presenta el alumno dado que su ritmo de trabajo está por debajo de la norma y, de acuerdo con Puigdemívol (1993), la Adecuación Curricular Individual debe adoptar el formato con respecto al sujeto en cuestión dando prioridad a los contenidos que necesite para adquirir autonomía personal, aspecto que el alumno no logró adquirir con la intervención que se realizó.

También es importante pedir la colaboración de los padres del niño para que sea atendido por un terapeuta del lenguaje ya que el trabajo colegiado con otros especialistas ayudará a corregir los problemas de manera más eficaz; ubicar a Guillermo con niños que se encuentren en el nivel alfabético de la lectoescritura favorecerá el aprendizaje mediante la tutoría entre iguales; solicitar al alumno que una sus oraciones con preposiciones y conjunciones ayudará, de manera gradual, a que sus textos sean más estructurados; pida al niño escribir o copiar textos siempre en situaciones contextualizadas, es decir, donde el texto escrito o copiado cumpla una función y tenga sentido para el alumno; es importante animarlo a leer y expresar sus ideas frente al grupo para darle seguridad y confianza.

Para finalizar, quisiéramos comentar que la realización de este trabajo nos permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos durante los cuatro años que forman la Licenciatura de Psicología Educativa. Creemos que los contenidos curriculares cumplen con los elementos necesarios para nuestra formación ya que nos proporcionaron las herramientas fundamentales para llevar a cabo la intervención.

REFERENCIAS

- Arias, O. M., Bonfil, C. G., Escamilla, G. I., Jiménez, B. E., Mora, A. A., Mota, G. A., Neri, G. C. y Santillana, G. M. (1994) *Criterios de evaluación*. México: UPN.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M. y Vilella, M. (1991) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. México: Paidós.
- Bautista, J. R. (1993) Una escuela para todos: La integración escolar. En: R. Bautista (coord.) *Necesidades Educativas especiales*. Málaga: Aljibe. pp. 11-37.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000) ¿Qué es escribir? En: SEP. Programa Nacional de Actualización Permanente. *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: SEP.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé y I., Zabala, A. (1999) *El constructivismo en el aula*. España: Graó.
- De Quirós, J. B., Schragar, O. L. (2001) *El lenguaje lectoescrito y sus problemas*. Buenos Aires: Medica panamericana.
- Defior, C. S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Dirección General Educación Especial (DGEE 1991) *Reunión Nacional de Responsables del Equipo del Centro de Orientación para la Integración Educativa*. México: SEP.
- Dockrell, J., McShane, J. (1997) *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós.

- Fernández, G. G. (1996) *Teoría y Análisis Práctico de la Integración*. Madrid: Escuela Española.
- Ferreiro, E., Gómez, P. M. (1997) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: siglo XXI.
- Ferreiro, G. R., Calderón, E. M. (2001) *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Fortes, R. A. (1994) *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Málaga: Aljibe.
- Frías, N. M. (2000) *Procesos creativos para la construcción de textos*. Bogotá: Aula abierta.
- García, C. I., Escalante, H. I., Escandón, M. M., Fernández, T. L., Mustri, D. A. y Puga, V. R. (2000) *La integración educativa en el aula regular. principios, finalidades y estrategias*. México: SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Cooperación Española.
- García, G. E. (1987) *La Integración Escolar: aspectos psicológicos*. Madrid: UNED.
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001) *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS – ICCE.
- García, S. J. N. (1998) *Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- García, Q. I., Artigas, A. E., Arjona, S. J. y Pastallé, B. N. (2000) El primer curso en la escuela de una niña con síndrome de Angelman. *Siglo Cero*. 31 (4), 15-25.

Intervención psicopedagógica a cuatro niños... Gómez, Reyes y Rosales

- Garrido, L. J., Santana, H. R. (2002) *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de la educación primaria y de educación especial*. Madrid: CEPE.
- Giné, C., (1999) La evaluación psicopedagógica. En: Á. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (compiladores). *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, P. M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman, A. M., Maldonado, M. L., Richero, N., Velásquez, I., Rosaslanda, R., Contreras, D., Moreno, S., y González, L. (1982) *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP.
- González, M. D. (1995) *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- Guajardo, R. E. (1998) *Proyecto General de Educación Especial fase II*. México. Documento mimeografiado.
- Illán, R. N. (1999) *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Jiménez, G. J. (1999) *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, M. P., Vilá, S. M. (1999) *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe Alianza.
- Lebrero, V. M. P., Lebrero, V. M. T. (1999) *Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir*. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación y Cultura (1996) *La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid: MEC.

- Molina, G. S. (1997) *El fracaso en el aprendizaje escolar I. dificultades globales de tipo adaptativo*. Málaga: Aljibe.
- Myers, P. I., Hammill, D. D. (1990) *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. México: Limusa.
- Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.
- Peetsma, T. (2000) Inclusión en educación del desarrollo de los alumnos de educación especial. *Siglo Cero*. 4 (33), 23-30.
- PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial (1990) Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. En: *Declaración Mundial sobre Educación para Todo*. Nueva York : UNICEF.
- Pozo, M. J. I. (2000) *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puigdemívol, I. (1993) Evaluación de las necesidades educativas espaciales. En: *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Sabeh, E., Monjas, M. I. (2000) La aceptación social de niños y niñas con discapacidad problemas y posibles soluciones. *Siglo Cero* 2 (33) 15-26.
- Salvador, M. F. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Salvador, M. F. (1999) *Didáctica de la educación especial*. Málaga: Aljibe.

Sansanovich, J. (1981) *Historia de la oligofrenopedagogía*. La Habana: Libros para la educación.

SEP. (1993a) *Ley General de Educación*. México: SEP.

SEP. (1993b) *Plan y programas de estudio*. México: SEP.

SEP. (1995) *Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado*. México: SEP.

SEP. (1996) *Fichero. Actividades didácticas. Español. Segundo grado*. México: SEP.

SEP/DEE. (1994) *Cuaderno de Integración Educativa núm. 3. Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. México: DEE/SEP.

SEP-SNTE. (1997) *Conferencia Nacional, Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales, Equidad para la Diversidad*. Documento interno. México: SNTE.

Torres, J. (1999) *Educación y diversidad bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.

Villegas, R. O. (1997) *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Warnock M. (1978) *Reporte Warnock*. Londres: HMSO.

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista realizada al profesor M. A.

E.- Me puede decir su nombre por favor

M.- M. Á.

E.- Su edad por favor

M.- 41 años

E.- ¿Cuál es su formación académica?

M.- Normal Básica y Licenciatura en Pedagogía

E.- ¿Cuántos años tiene de experiencia en docencia?

M.- 20 años

E.- ¿Con respecto a sus clases, las planea previamente?

M.- Sí, de hecho planeamos las actividades por semana, éstas se pasa a revisión a la dirección, se les da el visto bueno y se ponen en práctica; están en función al plan de estudio, también de acuerdo a las actividades que hay en los libros de texto y nos basamos en el método de proyectos que llevamos.

E.- ¿Y cómo organiza sus clases?

M.- Las clase se organizan de acuerdo a los intereses del niño primordialmente; se parte de un tema, que en este caso nosotros les llamamos proyectos, y de ahí desprendemos una gama de actividades que tienen que ver mucho con lo que el niño quiere saber, se complementan con la cultura, la lógica, las matemáticas y comunicaciones, y entonces, con base a eso, se diseñan las actividades por semana.

El proyecto varía en el tiempo de aplicación, ya que puede ser de un mes o dependiendo de la extensión del tema. Dentro de la planeación por semana se involucran estas actividades que te vuelvo a repetir, están consideradas dentro del proyecto escolar; esto solamente es aplicable a escuelas de tiempo completo, que es, en la escuela en la cual trabajamos.

E.- ¿Utiliza algún tipo de material para llevar a cabo sus clases?

M.- Sí, son materiales que son fáciles de conseguir y que se aparte el niño pueda manejar, ya sea plastilina, cartulina, etc; También utilizamos material de desecho,

reciclamos por ejemplo: los botes, envases o cartones de elche, los rollos de papel higiénico para hacer alguna actividad encaminada a la planeación de la semana.

E.- ¿ Qué materiales de apoyo utiliza?

M.- Mira, respecto a los materiales de apoyo considerados por la SEP son los ficheros, planes y programas del 93, libro de contenidos y los libros de texto; también tomamos en consideración los libros de RILEC y su biblioteca; todo esto se considera para poder realizar las actividades temáticas semanales, por ejemplo: a la lectura le dedicamos media hora, dependiendo de las actividades que se tengan planeadas, hay ocasiones en que toda la semana se puede llevar a cabo la toma de lectura, si no, hay ocasiones en que se puede llevar a cabo cada tercer día, y bueno, te repito, son materiales con los que podemos contar y que están involucrados dentro de las actividades.

E.- ¿Usted elabora algún tipo de material para llevar a cabo sus clases?

M.- Si, por ejemplo: el diseño de la tarjeta con la que estaban trabajando en matemáticas las unidades, decenas y centenas yo lo elabore, por que los niños no pueden trabajar con el cúter ya que es un material peligroso para ellos, y por que los papás no tan fácil vienen a la escuela cuando se les cita, entonces, yo lo realizo en una hora libre que tengo, que es cuando los niños salen a su clase de educación física y es en ese espacio cuando elaboro los materiales.

E.- ¿Deja tarea?

M.- Si, la tarea es mínima y tiene la finalidad de reforzar algún contenido que se ha visto en clase y para que el papá también sepa que es lo que estamos haciendo.

E.- Cuando dejas tarea, ¿la revisa?

M.- La revisión es diaria, sirve también para tomar nota en cuanto a qué elementos son los que hay que afinar con alguno de los niños.

E.- Dentro de su grupo ¿cómo puede identificar cuando algún niño presenta algún problema en su aprendizaje?

M.- En la relación que tiene con los demás, ya que, la proyección de sus actos e imagen nos dice como es el niño, con base en esto, se podrá apreciar su conducta y hacer un análisis más preciso de su aprovechamiento; empiezo a aplicarle algunos ejercicios para ver en que nivel se encuentra y poder retomar algunas

cuestiones; o si realmente no esta en mis manos poderlo ayudarlo, ayudo a conseguir a las personas indicadas para hacerlo.

E.- ¿ Dentro de tu grupo haz identificado a algún niño?

M.- Mira, son varios, de hecho aquí se pueden apreciar de entrada problemas de aprendizaje en cuatro niños que son: Guillermo García, Tania, Norma y Julio Cesar. Son niños que de alguna manera han estado presentando problemas sobre todo en el proceso de lectoescritura y cada uno tiene un nivel diferente.

Entonces, tengo que estar planeando actividades para que no queden desplazados en cuanto a lo que les estoy ofreciendo, por que si no, no hay cambios y se rompe el interés, por ello, tengo que buscar en que nivel se encuentran y a partir de ahí, programar actividades a diseñar y en tiempos específicos podérselos, porque normalmente en la hora de clases es un poco difícil por la cantidad de alumnos que hay, y bueno, en sí, son estos cuatro niños los que presentan esta situación, sin embargo, cabe señalar que, dentro del grupo hay algunos otros niños que presentan otro tipo de necesidades, por ejemplo: hay niños que presentan problemas de conducta severos y también es indispensable que se les brinde algún tipo de apoyo a estos niños, pero, sin embargo, los que más me preocupan son estos cuatro chiquitos, por que su problema de lectoescritura les esta ocasionando otro tipo de problemas en matemáticas por ejemplo: no pueden escribir los nombres de cantidades, no pueden leer ni comprender problemas de matemáticas, cuando realizan actividades del libro, las indicaciones yo se las tengo que ir leyendo y ser un poco más explicito para que la puedan realizar, por que si no, no las llevan a cabo y esto a mí, en lo personal me quita un poco de tiempo, me distrae dentro de las actividades porque, por un lado, estoy atendiendo a estos niños y por el otro está el grosor del grupo, que también requieren de atención y apoyo.

Bueno, es una situación que vale la pena remarcar porque es un poco difícil, espero que con las actividades que estoy implantando vayan avanzando y al termino del año escolar logren consolidar la lectoescritura, de hecho, el nivel en el cual se encontraban ya ha sido superado actualmente; de hecho, en un principio los exámenes que les aplique a los cuatro indicaron que se encontraban en un

nivel pre- silábico, aunque con diferentes características; hoy en día, Norma está en un nivel alfabético en palabra aunque en oraciones se encuentran en un nivel silábico- alfabético. Tania, tiene esas características aunque un poquito más rezagada que Norma; Guillermo por su parte, es un chiquito al cual hay que estar constantemente reforzando en cuestión de las consonantes, el hace falta consolidarlas ya que no las visualiza ni las maneja correctamente, pero, yo creó que, mas que nada ahí hay un problema de memoria, su memoria es de corto plazo, por lo tanto su aprendizaje es así, por un momento asegura las cosas y a la hora o dos horas ya se el olvidó, por lo que hay que reforzar e implementar algunas estrategias con él.

En cuanto a Julio, él esta muy motivado, de hecho, él ya forma sus propias palabras, me pide que le tome lectura constantemente, cosa a la que yo accedo con gusto, por que realmente me da gusto de que el niño tenga esa iniciativa, y no solamente aquí la tiene, sino también en su casa, ya que le he dicho a Julio que se lo pida a sus padres y ellos hasta ahora, se sienten satisfechos por lo que está logrando el niño.

E.- ¿Qué criterios utiliza para evaluar?

M.- ¿ A ellos o a todo el grupo?

E.- ¿En general?

M.- Mira, para empezar, la evaluación se hace de manera constante, normalmente observo después de cada ejercicio las deficiencias de los niños y tomo nota de los aspectos que tengo que ir afinando, pero, eso es sólo después del ejercicio. También tomo en cuenta su participación, el interés que se muestra en el trabajo de equipo; pero en especial con los niños que presentan problemas, la evaluación se separa un poquito del grupo, por que no los puedo evaluar igual; te voy a poner un ejemplo: cuando se toma algún dictado a los niños que están en un nivel alfabético, les tomo muy en cuenta los acentos, el uso de mayúsculas, el uso de grafías que suenan igual como son el caso de la S, C y la Z; ya que son situaciones más directas como el uso adecuado de las consonantes y la reglas ortográficas.

Con los niños que están ahora con problemas en la adquisición de la lectoescritura, ahí si me separo un poco, si Zapato no la ponen con "Z" se la

considero en ocasiones bien, lo que hago es que su nivel vaya evolucionando y con base a eso, pongo un criterio diferente con respecto al del grupo. Tengo que ir proporcionando, a través de actividades, ciertas estrategias que les vayan permitiendo descubrir sus errores para que vean como es que se deben escribir; llevo un control de lo que van haciendo y reviso sus cuadernos durante la hora de educación física.

ANEXO 2

Antes de comenzar a trabajar con el niño que ha derivado, necesitamos información sobre los puntos que indicamos más abajo. Le rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y que considere pertinentes, puede anotarlas al reverso de la hoja.

Fecha de hoy _____

Nombre y apellidos del niño/a _____

Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Escuela _____

Nivel _____ ciclo _____

¿Desde que curso viene a esta escuela? _____

¿Ha repetido algún curso? _____

¿Qué es lo que más le preocupa de este niño en este momento?

a) Aspectos relacionales

b) Aspectos de comprensión general y razonamiento

c) Área de aprendizaje específica

ANEXO 3

PAUTA DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN (observación #1)

Motivo de la observación: Realizar trabajo de exploración Fecha: 27/oct/03

Niño/s: Guillermo, Julio Cesar, Norma y Tania (esta última no asistió a clases)

Escuela: TC (tiempo completo)

Observadoras: G, R y R

0.Contexto de la Observación.

11:00 A. M. – 12:00 A. M.

Grupo conformado por 36 niños (12 niñas y 24 niños).

Actividad realizada después de la repartición del desayuno a los niños y la limpieza del salón por parte de los mismos en conjunto con el maestro.

1.-Valoración general de la tarea (la clase se llevo a cabo en dos bloques)

Primer bloque: El grupo se prepara para la toma de dictado, después de las indicaciones claras y directas realizadas por el profesor. La toma de dictado no es la misma para todos los niños, ya que, por sus características Norma, Guillermo y Julio Cesar lo hacen de otra forma; mientras a los demás niños les dictan oraciones completas, a Guillermo y a Julio Cesar sólo se les dicta una palabra, en lo que respecta a Norma, el profesor le dicta oraciones sencillas para que las pueda entender y escribir correctamente

Por ejemplo:

Al grupo completo se les dicta la siguiente oración: El cocodrilo vive en el pantano.

Mientras que a Norma se le dicta: La rosa es mía

Y con lo que respecta a Guillermo y a Julio Cesar se les dicta la siguiente palabra: Rosa.

Segundo bloque: La actividad a realizar, es a partir del recorte de imágenes de una hoja de revista, en la cual se encuentran distintos personajes conversando y en donde los diálogos están escritos dentro de globos. Los niños tienen que recortar esos globos que contienen los diálogos y pegar la imagen completa de los personajes en su cuaderno de español, ellos mismo deben de hacer los diálogos con base en los dibujos, con todo esto, hacer una historia que pasarían a contar a sus demás compañeros cuando el profesor lo indique.

2.-Actitud de los alumnos durante la tarea.

Primer bloque:

Guillermo: Al inicio de la toma de dictado se muestra desinteresado, por lo que se comienza a mover simulando una mecedora y habla para sí mismo, después de un rato se tranquiliza y comienza a acomodar sus colores dentro de su lapicera mientras platica con Julio Cesar y se ríen entre ellos, su comportamiento cambia cuando el maestro se acerca a darle las indicaciones para el inicio de la toma de dictado, el se calma y comienza a enumerar del uno al diez en su cuaderno de español. Al ir poniendo cada uno de los números decía en voz alta el nombre de cada uno, nombres que se le entendían muy poco, ya que lo hacía hablando como bebé.

Julio Cesar: Al inicio de las instrucciones se distrae un poco acomodando su cuaderno y lápices para tenerlos listos para cuando el profesor comience a dictarles, se pone nervioso y comienza a observar a su alrededor, a sus compañeros de salón y a sus compañeros de mesa, al poco rato se tranquiliza y agarra su cuaderno llevándolo a su pecho. Se muestra interesado por la forma en la cual sus compañeros escriben cada una de las oraciones dictadas por el profesor; tranquilo espera su turno para tomar dictado mientras se distrae un poco platicando y riéndose con Guillermo.

Norma: Adquiere una postura de caparazón tomando su cuaderno entre sus brazos por corto tiempo, cuando se incorpora, pone su cuaderno en la mesa y comienza por sacar un lápiz, una goma y un sacapuntas al igual que su lapicera, se entretiene un rato jugando con su lápiz mientras espera su turno para tomar dictado mostrando una actitud desenfadada y tranquila.

Segundo bloque

Guillermo: Se emociona mucha al escuchar que va a recortar y pegar dibujos en su cuaderno por lo que se muestra interesado en la actividad e instrucciones del maestro, se acerca a Julio y le platica como va a recortar cada una de las imágenes y como es que las va a pegar, entusiasmado abre su cuaderno y busca sus tijeras y resistol para trabajar.

Julio Cesar: Al término de la primera actividad se empezaba a poner un poco inquieto, motivo por el cual no prestó la atención suficiente al inicio de las indicaciones, pero al ver la hojas con los dibujos animados puso atención a las instrucciones dadas por el maestro y comenzó a buscar entre su mochila el resistol y las tijeras para trabajar.

Norma: Se interesa en lo que dice el profesor y pone atención para saber que es lo que va a hacer con las hojas que le van a dar.

3. Realización del trabajo.

Primer bloque:

Guillermo y Julio Cesar: A la hora del dictado los dos se inclinaron en su cuaderno. Guillermo mientras escribía, se recargó sobre su lado derecho y Julio Cesar se inclinó de frente al cuaderno mientras escribía. Julio al escuchar la palabra se queda un momento quieto y cuando el maestro le repite la palabra de inmediato la escribe de manera correcta, si tenía algún error, agarraba su goma y borraba. Por su parte, Guillermo era más lento a la hora de escribir cada una de las palabras, confundía una por otra; cuando el maestro le dictó cama, él puso casa, motivo por el cual el maestro lo corrigió sin gritarle o reprenderlo.

Norma: Se muestra paciente y lista para cuando el maestro le comience a dictar cualquier oración, cuando éste lo hace, ella voltea a ver y presta atención a lo que le esta dictando. Al escribir, tiende mucho a jorobarse hacia enfrente tapando con su cuerpo el cuaderno.

Segundo bloque:

Guillermo: Comienza a ver de arriba abajo y de un lado a otro la hoja que le dio el maestro, hace muecas de que no le gusta la hoja que le tocó y le pide al profesor que se la cambie, éste le responde que sí y Guillermo comienza a buscar una hoja que le guste. Al tener la hoja de su agrado, comenzó a observarla bien por ambos lados para decidirse por cual iba a recortar las imágenes para hacer el diálogo y la historia . La manera de coordinar sus movimientos para agarrar con una mano la hoja y con la otra las tijeras es sincronizada, es muy detallista y al momento de trabajar hace verbalizaciones en voz alta que casi no se le entienden por que las dice como bebé.

Julio Cesar: Tiene buena coordinación motora, pone atención en lo que esta haciendo y es cuidadoso con su trabajo, trata de no salirse de las líneas a la hora de recortar y pegar.

Norma: Sigue al pie de la letra las instrucciones del maestro, se fija bien en cada uno de los lados para decidir con cual quiere trabajar y organiza los recortes para ponerles los diálogos a cada uno de los personajes. Tiene buena coordinación fina y hace lo posible por no salirse de la raya de los recortes.

4. Relación maestro – alumnos.

De modo general, se puede decir que el maestro entabla una relación de respeto, tolerancia, reciprocidad y apoyo; en particular siempre está al pendiente de lo se les pueda ofrecer. Por su parte, los alumno establecen una relación de respeto con el profesor y no sienten miedo al participar o pedir ayuda, ya que existe confianza entre ellos.

5.- Relación con los compañeros.

Guillermo: Es un niño tranquilo que trata de no meterse con los demás, se enoja mucho cuando le agarran sus cosas o se meten con él, en el salón, trata de llevarse bien con todos e intenta integrarse a las actividades y juegos en equipo.

Julio Cesar: Estuvo tranquilo mientras realizó cada una de las actividades, no se metía con sus compañeros de mesa ni de grupo. Estuvo pendiente de Guillermo cuando éste le solicitaba ayuda y le prestaba atención cuando le comentaba algo.

Norma: En el rato que estuvo trabajando, no se metía con nadie, ella estaba concentrada en lo que estaba haciendo; sólo en dos ocasiones se distrajo cuando le preguntaban algo o simplemente se quedaba quieta sin hacer nada. Tiende mucho a molestar física y verbalmente a Guillermo, pero éste no se deja y le pone un alto o le da la queja al profesor.

6. Interacción con el observador.

En diversos momentos, los tres niños se paraban para saludar a la cámara, se reían y continuaban con su actividad.

7. Comentarios del profesor y con el maestro.

No hay.

8.- Valoración global de la observación.

De manera general la buena relación del profesor con los alumno propicia el trabajo del grupo, aunque los niños se encuentra en diferente niveles de lectoescritura, esto no ha sido motivo para que todos y cada uno de los sujetos avancen en su conocimiento. Por parte del maestro, se observa la actitud y disponibilidad de ayuda hacia los alumnos derivados.

9.- Conclusiones de la observación.

La observación confirma el retraso de la lectoescritura en los alumnos derivados, aunque también muestra la disponibilidad, tanto del profesor como de los niños, para el trabajo coordinado.

PAUTA DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN (observación #2)

Motivo de la observación: Realizar trabajo de exploración Fecha: 7 / nov / 03

Niño/s: Guillermo, Julio Cesar (no asistió a clases) , Norma y Tania

Escuela: TC (tiempo completo) Observadoras: G, R y R

0.Contexto de la Observación.

11:00 A. M. – 12:00 A. M.

Grupo conformado por 36 niños (12 niñas y 24 niños).

Actividad realizada después de la repartición del desayuno a los niños y la limpieza del salón por parte de los mismos en conjunto con el maestro.

1. Valoración de la tarea (la clase se llevo a cabo en dos bloques).

Primer bloque:

El maestro, organizó un juego del tiro al blanco para repasar las sumas a nivel grupal, la actividad consistía en pasar al pizarrón dos niños, los cuales le daban la espalda a sus compañeros para poder tirar con una bola de papel higiénico mojado al blanco.

Cada uno de los círculos que conformaban el tiro al blanco tenían apuntados números, dependiendo de los números atinados, los alumnos debían realizar una suma y el resultado indicaba el regalo que se ganaban.

A parte, cada quien desde su lugar tenía que hacer la suma de acuerdo a los números atinados y rectificar el resultado (los niños copiaban los números que les salieran a sus compañeros y las niñas los números que les salieran a sus compañeras).

Ejemplo:

Pasaron Norma y Guillermo a tirar cada uno en su respectivo círculo del tiro al blanco; Norma hizo sus tres tiros, le salieron las siguientes cantidades: $10 + 40 + 5 = 65$ (las mismas cantidades copiaron sus compañeras e hicieron la suma para rectificar el

resultado que le había salido) y Guillermo le atinó a los números $6+54+10=70$ (las mismas cantidades copiaron sus compañeros e hicieron la suma para rectificar el resultado que le había salido).

El regalo equivalente para Norma fueron unos churrumais y a Guillermo unas papas.

Segundo bloque:

El maestro prosigue a dar las indicaciones necesarias para realizar la segunda actividad del día, la cual consistía en hacer lo siguiente: escribe el nombre de cada una de las siguientes cantidades:

1. 90
2. 50
3. 80
4. 120
5. 170

2. Actitud de los alumnos durante la tarea.

Primer bloque:

Guillermo: Se puso nervioso a la hora de pasar al pizarrón pero se tranquiliza al empezar a tirar sus respectivas bolas de papel higiénico mojado, al terminar cada tiro, se dispuso a agarrar un gis y apuntar cada uno de los números que le fueron saliendo. Al terminar de anotar cada uno de los números intenta sumar y se empieza a poner nervioso porque no sabe como hacerla, acomoda mal los números y sus compañeros comienzan a molestarlo.

Norma: Estuvo entusiasmada al pasar, lanzó con fuerza las bolas de papel higiénico e hizo bien la suma.

Tania: Dejaba ver su nerviosismo al no saber como hacer las sumas, se equivocó con frecuencia y le pidió ayuda a uno de sus compañeros de mesa para realizar las operaciones matemáticas.

Segundo bloque:

Guillermo: No le agradó la nueva actividad puesta por el maestro, ya que hace muecas a la ora de ir copiando cada número en su cuaderno de matemáticas, en eso se acerca el maestro y le pregunta: ¿ qué es lo que tienes? Y éste le dice que no sabe como hace lo que está pidiendo, a lo que el maestro contestó que lo hiciera como pudiera y que después lo revisaría junto con él y le diría en que estuvo mal para corregirlo. Guillermo se pone a jugar con su regla y lápiz sin poner interés en la actividad, ni siquiera hace el intento de realizarla.

Norma: Mientras el maestro daba las indicaciones, ella se dedica a saludar a una de sus compañeras, por lo cual, el maestro le llama la atención y solo así se puso a copiar los números para empezar a escribirles su nombre.

Tania: Estuvo atenta a las indicaciones dadas por el profesor para poder copiar los números escritos en el pizarrón y comenzar a poner sus nombres, necesitó de la ayuda de una de sus compañeros quienes le decía como hacerlo.

3. Realización del trabajo:

Primer bloque:

Guillermo: Necesitó la ayuda del maestro para poder realizar correctamente la suma, ya que no podía acomodar correctamente los números para llevar a cabo la operación. Guillermo le preguntó al maestro que si podía utilizar palitos para hacerla, éste le dijo que sí, que se valiera de cualquier cosa para hacer la suma y que si quería un gis para dibujar

más palitos en el pizarrón lo podía hacer, cosa que él aceptó; el maestro le fue indicando la forma correcta de acomodar los números y de la realización de la suma hasta obtener el resultado correcto.

Norma: Sólo necesitó la ayuda del profesor para saber que número era el que estaba mal para corregirlo y poder irse a sentar.

Tania: Borra en varias ocasiones, al ver que no podía hacer la suma le habló al maestro para solicitar su ayuda.

Segundo bloque:

Guillermo: Sigue sin prestar la atención necesaria para la realización de la actividad y por lo tanto tampoco ha hecho nada.

Norma: Copia todos los números que están en el pizarrón y comienza a tratar de escribir el nombre correcto de cada una de ellas.

Tania: Se veía preocupada por no poder realizar la tarea.

4. Relación maestro – alumno.

De modo general, se puede decir que el maestro entabla una relación de respeto, tolerancia, reciprocidad y apoyo con cada uno de los niños, siempre está al pendiente y dispuesto a ayudarlos en cada una de sus necesidades.

Los alumnos, por su parte, establecen una relación de respeto con el maestro y no sienten miedo al participar o pedir ayuda.

5.Relación con los compañeros.

Guillermo: Es un niño que trata de no meterse con los demás, se enoja mucho cuando le agarran sus cosas o se meten con él, en el salón, trata de llevarse bien con todos e intenta integrarse a las actividades y juegos de equipo.

Norma: En el rato que estuvo trabajando, no se metía con nadie, ella estaba concentrada en lo que estaba haciendo; sólo en dos ocasiones se distrajo cuando le preguntaban algo o simplemente se quedaba quieta sin hacer nada. Tiende mucho a molestar física y verbalmente a Guillermo, pero éste no se deja y le pone un alto o le da la queja al profesor.

Tania: No se mete con nadie.

6.Interacción con el observador.

Los tres niños al inicio se les llamaba la atención la cámara pero después se fueron acostumbrando.

7.Comentarios del maestro y con el maestro.

No hay.

8.Valoración global de la observación.

La actividad resultó difícil, por lo menos para dos de los niños derivados, claramente se observa la falta de conocimientos previos para la resolución de la tarea. Aunque algunos de ellos van siguiendo la clase con base en imitar el trabajo de sus compañeros, se ve poco entendimiento de la actividad. Por otra parte el maestro, se observa con disponibilidad y buena actitud para ayudar.

9. Conclusiones de la observación.

Con base en lo observado, se puede afirmar que los sujetos derivados presentan dificultad en la resolución de problemas matemáticos, así como en la escritura de cantidades numéricas, lo cual puede estar asociado con la dificultad en la lectoescritura.

Las actividades del profesor intentan no aislar a los niños con necesidades, creemos que es una buena estrategia a la que hará que recurrir más para evitar, el aún, ataque de los compañeros.

PAUTA DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN (observación #3)

Motivo de la observación: Realizar trabajo de exploración Fecha: 13 /nov/ 03

Niño/s: Guillermo, Julio Cesar, Norma y Tania

Escuela: TC (tiempo completo)

Observadoras: G, R y R

0.Contexto de la Observación.

11:00 A. M. – 12:00 A. M.

Grupo conformado por 36 niños (12 niñas y 24 niños).

Actividad realizada después de la repartición del desayuno a los niños y la limpieza del salón por parte de los mismos en conjunto con el maestro.

1.Valoración general de la letra (la clase se llevó a cabo en dos bloque).

Primer bloque:

Se inicia con el repaso de lo que son las unidades, decenas y centenas por lo que fue necesario que el maestro sacara de su armario las tablas con las cuales se trabajaría, mismas que él realizó para que los alumnos se les facilitara el manejo de la tarea.

El profesor dictaba una serie de números y los alumnos tienen que buscarlos en su tablita, acomodarlos bien, ponerlos en su cuaderno, después de tres números dictados y localizados en la tabla, hay que sumarlos y poner el resultado.

Segundo bloque:

El maestro da las instrucciones necesarias para realizar la segunda actividad del día, en la cual el maestro les daba un número y ellos tenían que buscarlo en su tablita, acomodarlo bien y ponerlo en su cuaderno para después poner el nombre del mismo.

2.Actitud de los alumnos durante la tarea.

Primer bloque:

Guillermo: Sólo jugaba con su tablero, puesto que no estaba poniendo atención, se entretenía jugando con cualquier cosa, dando signos de que en realidad no le interesaba dicha actividad.

Julio Cesar: Se mostró interesado por la actividad a realizar, puso mucha atención a las indicaciones dadas por el maestro. Al instante en el que el maestro dictaba algún número, él rápidamente lo buscaba en su tabla, proseguía en su cuaderno acomodándolos de tres en tres para poder hacer las sumas posteriormente.

Tania: Al igual que Julio Cesar, estaba atenta a lo que el maestro les decía, pero a diferencia de él, a ella se le dificultaba un poco el manejar su tabla correctamente, por lo cual solicitaba de su ayuda en varias ocasiones.

Norma: Se distraía con facilidad, estaba platicando con sus compañeras de la mesa de atrás y no prestaba la atención necesaria.

Segundo bloque:

Guillermo: Seguía con su actitud de indiferencia y continuaba jugando, el maestro se acercó a él para dictarle individualmente algunos números sencillos (10, 4, 5, 2 y 3) ya que le cuesta más trabajo identificar y seguir el orden lógico de los mismos.

Julio Cesar : Fue uno de los que más estaba participando y poniendo atención, se concentraba a la hora de buscar los números dictados por el profesor, los apuntaba en su cuaderno para después escribirles el nombre a cada uno de ellos.

Tania : Al igual que Julio Cesar participó y puso atención, se concentraba al buscar los números dictados, los apuntaba en su cuaderno y les escribía el nombre a cada uno.

Norma : Estaba poniendo atención a las indicaciones y a la hora de realizar la búsqueda de las cantidades en su tablero le costaba trabajo.

3.Realización del trabajo:

Guillermo: Necesitó de la ayuda del maestro para poder realizar correctamente la suma, ya que no podía acomodar de manera correcta los números para llevar a cabo dicha operaciones.

Norma: Necesitó la ayuda del profesor para saber qué número era el que estaba mal para corregirlo y buscar el número correcto en su tabla.

Tania: En varias ocasión le pide ayuda al profesor.

Julio Cesar: Busca cuidadosamente cada uno de los números que el maestro dicta, trata de ponerles el nombre a cada uno de ellos.

4. Relación maestro – alumnos.

De modo general, se puede decir que el maestro entabla una relación de respeto, tolerancia, reciprocidad y apoyo, siempre esta al pendiente de lo que se les pueda ofrecer y les ayuda de acuerdo a sus necesidades.

Los alumnos respetan al profesor y no sienten miedo al participar o pedir ayuda.

5.Relación con los compañeros:

Guillermo: Es un niño que trate de no meterse con los demás, se enoja mucho cuando le agarran sus cosas o se meten con él, en el salón, trata de llevarse bien con todos e intenta integrarse a las actividades y juegos de equipo.

Julio Cesar: Estuvo tranquilo mientras realizó cada una de las actividades, no se metía con sus compañeros de mesa ni de grupo. Estuvo pendiente de Guillermo cuando éste le solicitaba su ayuda y le prestaba atención cuando le comentaba algo.

Norma: En el rato que estuvo trabajando, no se metía con nadie, ella estaba concentrada en lo que estaba haciendo; sólo en dos ocasiones se distrajo cuando le preguntaban algo o simplemente se quedaba quieta sin hacer nada. Tiende mucho a molestar física y verbalmente a Guillermo.

Tania: No se mete con nadie y trata de llevar la fiesta en paz con todos sus compañeros.

6.Interacción con el observador:

Los niños al inicio les llamaba mucha atención la cámara pero después se acostumbraban a ella.

7.Comentarios del maestro y con el maestro:

No hay.

8. Valoración global de la observación.

Con base en lo observado, se puede decir que a los cuatro niños se les dificulta la resolución de sumas o poner el nombre de forma escrita de las diferentes cantidades, lo cual puede estar asociado con el problema que presentan en el área de lectoescritura, esta circunstancia da como resultado que el maestro tenga que estar al tanto de estos niños constantemente.

9. Conclusiones de la observación.

Por lo que se observar, se constata el motivo de derivación.

PAUTA DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN. (observación # 4)

Motivo de la observación: Realizar trabajo de exploración Fecha: 25/nov/03

Niño/ s : Guillermo, Tania, Norma y Julio Cesar (este último no asistió a clases)

Escuela: TC (tiempo completo)

Observadoras: G, R y R

0.Contexto de la Observación.

9:00 A. M. – 10: 00 A. M.

Grupo conformado por 36 niños (12 niñas y 24 niños).

Actividad realizada después de la repartición del desayuno a los niños y la limpieza del salón por parte de los mismos en conjunto con el maestro.

1.Valoración general de la tarea

El tema es: la realización de un cuento, en equipo.

Las indicaciones fueron claras a todos los niños al principio de la actividad. El profesor aclaraba dudas a lo largo del ejercicio. Estableció un tiempo específico para la realización de la actividad. El ejercicio fue realizado en equipos y el trabajo tenía que ser el resultado del trabajo conjunto, a través de la supervisión del profesor que revisaría el trabajo individual.

2. Actitud de los alumnos durante la tarea

No existe mucho interés por parte de ninguno frente a la tarea.

Guillermo se muestra inquieto aunque procura poner atención a las indicaciones que presenta el profesor, tiende a distraerse muy rápido; esto sucede durante toda la observación, pues al realizar las actividades prefiere hacer otras cosas o simplemente se queda mirando a sus compañeros trabajando. Durante toda el ejercicio cuenta con el apoyo y supervisión del profesor.

Norma por su parte es muy inquieta y platica mucho dentro del salón de clase, también se distrae con facilidad en el desarrollo de alguna actividad; dentro del grupo de niños observados es la que muestra más interés en realizar el trabajo, aunque tiene dificultad al realizarlo. En general trata de seguir las instrucciones y ejecutarlas actividades, algunas veces llega a copiar lo que sus compañeros han realizado.

Tania, se muestra muy aislada del grupo y ante las actividades, suele ser una niña muy tranquila y seria, no le gusta participar con sus compañeros e intenta poner atención a las instrucciones que da el profesor, pero aun así se distrae, no platica, pero si se muestra desinteresada a las indicaciones. La mayoría de veces, sino es que todas, copia lo que sus compañeros ya realizaron, muchas veces ellos no se percatan que les copia, otras veces ellos lo permiten.

3. Realización del trabajo

Los tres presentan dificultades parecidas en la realización de las actividades (Julio Cesar no se presentó a clases) de escritura y redacción. El trabajo que se realizó en clases fue en equipo, tenían que leer lo que escribían sus compañeros y así seguir la secuencia del cuento (se especifica en la redacción de la observación)

Elaboración del cuento:

Tania, sólo esperaba que los demás escribieran para poder copiar algo, cuando le tocaba redactar a ella escribía sólo algunas palabras y observaba, mientras el profesor comenzaba el conteo para cambiar de hoja y continuar. La niña se mostró con la misma actitud durante todo el trabajo; mostró gran dificultad para redactar y entender lo que sus compañeros habían escrito con anterioridad; se mostraba desatenta y poco concentrada en lo que estaba realizando.

Guillermo por su parte se muestra totalmente desinteresado en la realización del cuento, se distrae muy fácilmente, no está involucrado con el equipo, pero tampoco con el ejercicio. Le cuesta mucho trabajo entender las instrucciones y sobre todo redactar, cuando nos acercamos a su cuaderno sólo había escrito algunas letras sin lógica. Cuando Guillermo quiere expresar algo es difícil entenderle porque habla muy bajo y con dificultad; sus compañeros suelen reírse de él haciendo burla de como habla; por esa razón está la mayor parte del tiempo callado, a menos que sea necesario, habla.

Norma tiene dificultad en poner atención porque se distrae con facilidad; trata de realizar las actividades por su cuenta, de la misma manera le cuesta mucho trabajo realizar los ejercicios al ritmo de sus compañeros; muestra interés, pero al mismo tiempo dificultad cuando redacta y forma algunas palabras. Es muy inquieta y acostumbra pararse mucho de su lugar en el transcurso de la clase.

4. Relación alumno-maestro

La relación que existe entre los alumnos y el profesor, principalmente en el caso de estos tres niños, es de carácter recíproco; el maestro es el más interesado en cuanto a la realización de las actividades de los alumnos, en particular de ellos, por que los tiene identificados como niños que requieren una atención más personalizada.

En contadas ocasiones, estos tres niños se dirigen al profesor para aclarar dudas, razón por la cual el maestro se dirige constantemente a supervisar su trabajo, muestra interés en ayudarlos y no los regaña sólo los corrige e intenta que realicen la actividad lo más adecuadamente posible.

5. Relación con los compañeros

Los tres niños tienen maneras distintas de relación con sus compañeros; primero está **Guillermo**, quien a pesar de que no habla mucho dentro de clases tiene varios amigos que

lo buscan y le hablan, suele ignorarlos y no darles mucha importancia; suele distraerse mucho; en cuanto a las tareas nunca pide ayuda ni al profesor, ni a sus compañeros.

Tania casi no convive con sus compañeros, se muestra muy seria en el transcurso de la clase, pocas veces pide ayuda, y si lo hace, es principalmente para copiarle a su compañero (a), casi no platica en clase, nadie la busca, siempre esta sola y no le gusta participar.

Norma por su parte es muy distraída y le gusta platicar mucho, principalmente con los niños, ella los busca, se dirige hasta sus lugares y parece tener una buena relación con ellos, muestra un interés mayor en comparación con los dos niños anteriores, si se presenta alguna duda le pregunta a alguno de sus compañeros, o sino, se dirige como última alternativa al profesor, pero no sucede siempre. Le gusta llamar la atención, se distrae fácilmente e intenta realizar los ejercicios por su cuenta.

6. Interacción con el observador (es)

Existe un buen rapport entre nosotras y los niños, cuando llegamos al salón de clases nos saludan y buscan nuestra atención, de manera más explícita Tania, Guillermo y Norma suelen ser indiferentes.

7. Comentarios del maestro y con el maestro

No hay

8. Valoración global de la observación

Esta observación concuerda con las anteriores, ya que muestra un atraso significativo de la lectoescritura por parte de los tres sujetos; los niños muestran dificultad al realizar un ejercicio que para el resto del grupo no es tan complicado, tratan de imitar el trabajo de sus compañeros para no retrasarse. Norma y Tania muestran más interés por realizar las tareas en comparación a Guillermo.

9. Conclusiones de la observación

Se muestra interés por parte del profesor para intervenir con estos niños y las hojas de derivación arrojan datos que se confirman con las observaciones: problemas en español y matemáticas, donde la lectura y la escritura juegan un papel fundamental. Consideramos que estos niños requieren una atención más individualizada y ejercicios adaptados a su nivel de aprendizaje, estimulando aquellas áreas donde más dificultades presentan. También debe de existir una mayor integración de los niños con el grupo mediante el trabajo en equipo.

PAUTA DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN. (observación # 5)

Motivo de la observación: Realizar trabajo de exploración Fecha: 27/nov/03

Niño/ s : Guillermo, Tania, Norma y Julio Cesar (este último no asistió a clases)

Escuela: TC (tiempo completo)

Observadoras: G, R y R

0.Contexto de la Observación.

9:00 A. M. – 10: 00 A. M.

Grupo conformado por 36 niños (12 niñas y 24 niños).

Actividad realizada después de la repartición del desayuno a los niños.

1.Valoración general de la tarea

Se realizaron dos actividades en este lapso de observación, se trabajo con español y matemáticas.

Los temas son: Dictado y problemas de suma y resta

1ra actividad (dictado), resulta ser una actividad compleja para los tres niños, ya que las palabras que manejó el profesor para el dictado no se encuentran en el nivel de éstos, dificultándoseles la realización del ejercicio.

2da actividad (elaboración de problemas matemáticos, en equipo), el ejercicio se tenía que realizar en equipo, esto debería haber facilitado la elaboración de los problemas con la ayuda de sus compañeros, pero no fue así, todos terminaron haciendo la actividad de manera individual y no dejó de ser compleja para ellos.

2. Actitud de los alumnos durante la tarea

No existe mucho interés por parte de ninguno frente la tarea.

1ra actividad

Guillermo se muestra inquieto aunque procura poner atención a las indicaciones que presenta el profesor, saca su cuaderno e intenta escribir lo que el maestro estaba dictando, sólo logró escribir algunas letras que no correspondían con las palabras que dictaba el docente; cuando sus compañeros ya estaban en la palabra tres, él seguía intentando escribir la primera.

Norma se mostraba atenta ante las instrucciones del maestro pero cuando éste dijo que era dictado, puso una cara de total desagrado, aún así lo realizó; cuando el profesor se encontraba dictando, la niña trataba de escuchar atentamente para intentar escribir las palabras; tuvo errores en algunas letras, pero la idea de la palabra estaba plasmada en el cuaderno aunque su ritmo de trabajo no era igual al resto del grupo.

Tania escuchaba la palabra que dictaba el profesor y buscaba inmediatamente quien la había escrito; escribió algunas por su cuenta, pero otras las copio de los cuadernos de sus compañeros sin que estos se dieran cuenta, mostró interés, pero se le dificultó seguir el ritmo de los demás.

2da actividad

Guillermo. Esta actividad tenía como objetivo que los niños practicasen la suma y la resta por medio de problemas que ellos mismos harían en equipo, en este caso Guillermo nuevamente mostró desinterés y se dedicó a copiar los dibujos que se encontraban en el pizarrón, no se integró al equipo para realizar la actividad (ningún equipo lo hizo) y tampoco intentó preguntar al maestro o apoyarse en sus compañeros, como se supone que tenía que hacerlo.

Norma mostró interés tratando de integrarse a un equipo, pero todos los niños de su mesa comenzaron a trabajar de manera individual; entonces ella tomó su cuaderno e intentó realizarlas por su cuenta; realizó las dos, la suma y la resta, aunque de manera incorrecta.

Tania comenzó a copiar lo que el profesor había puesto en el pizarrón y mostraba interés pero no se integró al equipo, de hecho, se bajó de la mesa para realizar el ejercicio en la silla con una de sus compañeras, sólo reproducía lo que su amiga escribía, cuando la niña finalizó la tarea, le prestó su cuaderno para que copiará las operaciones; aunque ella no realizó los problemas mostró interés.

3. Realización del trabajo

En general los tres niños presentaron las mismas dificultades: la elaboración de sumas, y restas, y la redacción y elaboración de un problema. En el caso de Guillermo no existe un interés por realizar la actividad.

4. Relación maestro-alumno

El trato que ofrece el profesor a estos niños es diferente, se acerca a sus lugares para ver si tiene alguna duda; aunque el tiempo y el número de niños le impiden que sea más personalizada la ayuda, aún así el profesor trata de que sigan el ritmo del grupo, aunque esto es difícil, ellos intentan realizar las actividades.

5. Relación con los compañeros

En las dos actividades los niños realizaron los ejercicios de manera individual, primero porque les cuesta trabajo realizarlas y segundo, porque les es difícil integrarse con sus compañeros para seguir el ritmo que ellos poseen. Parece ser que la relación de Norma y Guillermo para el juego o actividades que no tengan que ver con la escuela es buena, a Tania le cuesta más trabajo integrarse con sus compañeros tanto para los trabajos de clase como para la convivencia en general.

Aunque la segunda actividad se tenía que realizar en equipo, ninguno de los niños lo hizo así, tal vez no entendieron las indicaciones del profesor o lo quisieron hacer todos de manera individual.

6. Interacción con el observador

En esta ocasión Tania se mostró muy interesada ante la cámara, quería llamar nuestra atención, Guillermo y Norma no mostraron mucho interés.

7. Comentarios del maestro y con el maestro

No hay

8. Valoración global de la observación

Se percibe que las dificultades que presentan en español los niños, esta influyendo de manera significativa en otras materias, en este caso en matemáticas, ya que no pudieron realizar el problema por sus dificultades de redacción, así mismo tenemos que existe una pobre habilidad en cuanto a sumas y restas, les cuesta mucho trabajo y suelen confundir las operaciones; otro aspecto a valorar es la imitación que realizan de los trabajos de sus compañeros, porque después de la realización de las historia continuadas, el profesor les pidió que lo escribieran en su cuaderno y que corrigieran las faltas de ortografía que encontraran, pero sólo copiaron lo que sus compañeros habían escrito, sin percatarse de lo que realmente estaban haciendo.

9. Conclusiones de la observación

Es importante considerar que las dificultades de español están repercutiendo en otras áreas. El nivel, que en este caso presentan los niños, se denota visiblemente por debajo del ritmo de trabajo que tiene el grupo en general. Es importante resaltar los aspectos positivos, como el interés de Norma por realizar las actividades por su cuenta aunque el resultado no sea el correcto y el trabajo en equipo resulta muy benéfico para que ellos se integren a las actividades.

ANEXO 4

ENTREVISTA A LOS PADRES DE NORMA

Nombre de los padres o tutores:

Sr. Víctor
Sra. Esmeralda

Nombre del alumno derivado:

Norma

E.- ¿Cuántas personas viven en su hogar?

M.- cinco, mi esposo, mis tres hijos y yo

E.-¿Qué edades tienen?

M.- Mi esposo tiene 43 años, mi hijo mayor 13 años, mi hija mayor 12 años, Norma que tiene ocho y yo 48 años.

E.- ¿A qué se dedica su esposo?

M.- Es hojalatero

E.- ¿Y usted?

M.- Al hogar

E.- ¿Hasta qué grado estudio su esposo?

M.- Primaria

E.- ¿Y usted?

M.- Primaria

E.-¿Ya tenía conocimiento de que Norma tiene problemas de aprendizaje?

M.- Si, está recursando segundo año y cuando supimos que había reprobado nos preocupamos mucho. Con éste maestro estamos notando cambios y que ha avanzado, pero vemos que le falta algo más. Yo hablé con mi esposo y me dijo que hablará con el maestro para ver si era posible que sacáramos a la niña a las 12:30 p.m. y mandarla a un curso d regularización, pero el maestro me dijo que no era conveniente y que le diéramos al a niña tiempo para ver si avanzaba

E.-¿Le preocupa la situación de su hija?

M.- Sí, me preocupa mucho, por que a mi hija mayor la operaron del cerebro, porque tenía un tumor y yo me dedique mucho tiempo a ella, y no se si Norma

bajó de calificaciones por descuido o porque tenga problemas, además me da miedo porque de mi otra hija claramente me dijeron que no iba a aprender igual que los demás y que requería de una escuela especial, por eso me preocupa tanto.

E.- ¿La niña ha sido tratada alguna vez por su bajo rendimiento escolar?

M.- Sí, cuando me di cuenta, en la otra escuela, de que andaba mal, solicite el servicio de USAER.

E.-¿Qué diagnóstico le dieron?

M.-No tubo diagnóstico, no me dijeron que tenía

E.-¿Noto algún cambio con la USAER?

M.-No hubo ningún progreso por que casi no hubo asistencia, de hecho ni siquiera me querían dar el servicio, ¡que porque mi niña estaba bien! y cuando me lo dieron, en algunas ocasiones me la atendían y en otras no.

E.-¿Qué materia a notado que le cuesta más trabajo?

M.-Español, la lectura, leer, juntar letras.

E.-¿Revisa los cuadernos de su hija?

M.-Sí

E.-¿Qué actitud manifiesta a la hora de realizar la tarea?

M.- Se desespera, se enoja, no la quiere hacer.

E.-¿La realiza sola?

M.-Sí, yo sólo la superviso y la corrijo

E.-¿Tiene dificultades para concentrarse en la tarea?

M.-Sí, se distrae fácilmente, no se concentra.

E.- ¿Necesita constante supervisión para que la realice?

M.- Sí

E.-¿Es ordenada y limpia con sus cuadernos y libros?

M.-Sí.

E.-Aparte de no poder juntar letras ¿qué otra cosa a notado?

M.-Se equivoca al escribir, por que se come letras o las separa mal y cambia unas por otras.

ENTREVISTA A LOS PADRES DE TANIA

Nombre de los padres o tutores:

Sra. Eleuteria

Nombre del alumno derivado:

Tania

E.- ¿Cuántas personas viven en su hogar?

M.- Cuatro, yo , mi hija mayor, Tania y una sobrina que vive con nosotras.

E.-¿Qué edades tienen?

M.- Yo 44 años, mi hija mayor 18 años, Tania 8 años y mi sobrina 15.

E.- ¿A qué se dedica usted?

M.- Limpieza de casas

E.- ¿ Hasta que grado usted?

M.- Tercero de primaria

E.-¿Ya tenía conocimiento de que Tania tiene problemas de aprendizaje?

M.- Sí, repite segundo.

E.-¿Le preocupa la situación de su hija?

M.- Sí

E.- ¿La niña ha sido tratada alguna vez por su bajo rendimiento escolar?

M.-No

E.-¿Qué materia a notado que le cuesta más trabajo?

M.- Español, le cuesta trabajo entender, no puede juntar letras, le cuesta trabajo leer, toma dictado sólo si se le deletrea.

E.-¿Qué es lo que más le preocupa de la situación de Tania?

M.-Que vuelva a reprobar, por que veo que no avanza.

E.-¿Revisa los cuadernos de su hija?

M.-Si

E.-¿Qué actitud manifiesta a la hora de realizar la tarea?

M.-Se ha vuelto muy rebelde, a cambiado su carácter, muy nerviosa, se sale a la calle y no avisa.

E.-¿Realiza sola la tarea?

M.-Sí y cuando pueden la ayudan sus hermanas.

E.-¿Tiene dificultades para concentrarse en la tarea?

M.- Sí, se distrae fácilmente

E.- ¿Necesita constante supervisión para que la realice?

M.-Mire la verdad yo no se porque es mi hija quien le ayuda.

E.-¿Es ordenada y limpia con sus cuadernos y libros?

M.-Empieza a ser ordenada

ENTREVISTA A LOS PADRES DE GUILLERMO

Nombre de los padres o tutores:

Sr. Víctor
Sra. Victoria

Nombre del alumno derivado:

Guillermo

E.- ¿Cuántas personas viven en su hogar?

M.- Cinco, mi esposo, mis dos hijos, un tío mío y yo.

E.-¿Qué edades tienen?

M.- mi esposo 33 años, mi hijo mayor 8 años, Guillermo 7 años, mi tío 62 años y yo 39años.

E.- ¿A qué se dedica su esposo?

M.- Es empleado en una fábrica.

E.- ¿Y usted?

M.- Al hogar y a las artesanías en fomi

E.- ¿Hasta qué grado estudio su esposo?

M.- Secundaria

E.- ¿Y usted?

M.- Técnica en comercio

E.-¿Ya tenía conocimiento de que tiene problemas de aprendizaje?

M.- Sí, me entere desde el año pasado, antes de que lo cambiara de escuela, la psicóloga me dijo que requería de una escuela privada.

E.-¿ Ya ha sido canalizado a algún servicio de especialidad, o por qué lo trato una psicóloga?

M.-Sí, en la otra escuela la maestra de USAER me mando a Comunicación Humana

E.-¿Qué diagnóstico le dieron en Comunicación Humana?

M.-La psicóloga me dijo me dijo que mi niño no podía aprender en una escuela normal y que necesitaba una escuela de paga.

E.-¿ Le hicieron algún estudio?

M.-Sí, pero en todos salió bien, el único que no le hice fue el encefalograma porque no tenía dinero.

E.-¿Le dieron algún documento de las pruebas que le hicieron a su hijo?

M.-No, todas se quedaron en Comunicación Humana

E.-¿Le preocupa la situación de su hijo?

M.- Sí, porque en la otra escuela en la que estaba la maestra no lo quería y me lo discriminaba mucho, en una ocasión lo sacó al patio cuando estaba lloviendo y me dijo que ella no iba a perder el tiempo con Guillermo, yo le digo a mi hijo que sí puede, que le eche ganas, y con éste maestro hasta va con ganas porque en la otra escuela ya no quería ir y aquí hasta se levanta muy temprano para asistir; quiere mucho al maestro.

E.-¿Qué materia le cuesta más trabajo?

M.- Español, en la lectura, le cuesta mucho trabajo leer, escribe bien pero como tiene problemas de pronunciación se le entiende poco, le gustan las matemáticas, se como algunas letras.

E.-¿Revisa los cuadernos de su hijo?

M.-Sí, antes trabajaba pero hace poco me despidieron por lo que tengo más tiempo para revisarles las tareas, mientras yo hago mis trabajos manuales ellos están haciendo su tarea, luego pongo a Guillermo a leer por que el maestro me ha dicho que le tome lectura y si me lee pero entiende poco, también le hago dictados, siempre estoy al tanto de sus estudios.

E.-¿Qué actitud manifiesta a la hora de realizar la tarea?

M.-Le gusta, me hace caso.

E.-¿La realiza sólo?

M.-No, yo siempre lo estoy supervisando.

E.-¿Tiene dificultades para concentrarse en la tarea?

M.- Sí, se distrae hasta con la mosca

E.-¿Es ordenado y limpio con sus cuadernos y libros?

M.-Sí, es limpio pero no es ordenado.

ENTREVISTA A LOS PADRES DE JULIO

El siguiente cuestionario es totalmente confidencial, su objetivo, es indagar sobre la situación escolar del alumno, que a petición del profesor, ha sido canalizado al equipo psicopedagógico para tratar de dar solución a la problemática que le aqueja. Le pedimos que sus respuestas sean lo más completas posibles, ya que de ello dependerá parte de intervención que se haga; la información que nos proporcione es indispensable y necesaria, ya que como sabe, la labor conjunta de ustedes y del profesor repercutirá en el beneficio de su hijo. Le agradecemos de antemano su participación. Nota: si requiere de más espacio para contestar las preguntas puede utilizar la parte trasera de las hojas.

Nombre de los padres o tutores:

Sr. José

Sra. Ernestina

Nombre del alumno:

Julio

¿Cuántas personas viven en su hogar y qué lugar ocupa Julio?

12 y Julio es más pequeño

¿A qué se dedica su esposo/sa ?

Trabajadora doméstica

¿Y usted?

Pintor y hojalatero

¿Cuál es el grado de escolaridad de su esposo/sa ?

No sabe leer ni escribir

¿Y usted?

Primaria

¿Ya tenía conocimiento de que Julio Cesar tiene problemas de aprendizaje?

Sí

¿Le preocupa la situación de su hijo?

Sí

¿El niño ha sido tratada alguna vez por su bajo rendimiento escolar?

No

¿Qué materia(s) a notado que le cuesta más trabajo y cuáles son los problemas que presenta en ella (s) ?

Leer y escribir

¿Revisa los cuadernos de su hijo?

Sí

¿Qué actitud manifiesta a la hora de realizar la tarea?

Le gusta, pero hay que estar carrereándolo

¿La realiza sólo?

Cuando yo puedo le ayudo, pero como me tengo que ir a trabajar y regreso muy tarde, es su hermana, la que está en cuarto, la que le ayuda.

¿Tiene dificultades para concentrarse en la tarea?

Sí

¿Necesita constante supervisión para que la realice?

Sí, por lo mismo de que se distrae

¿Revisa que realmente haya hecho la tarea?

Sí, el maestro me dijo que le revisara sus cuadernos

¿Es ordenado y limpio con sus cuadernos y libros?

Poco

ANEXO 6

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INICIAL			
Reactivo	Contenido	Puntaje	Valor asignado
1	Representación convencional de las vocales y consonantes.	10	10 puntos como valor máximo. 10 puntos si identifica de manera correcta las vocales y las consonantes. 1 punto menos por cada desacierto.
2	Escritura del nombre propio.	3	3 puntos como valor máximo. 3 puntos si escribe de manera correcta tres nombres propios. 1 punto menos por cada desacierto.
3	Reconocimiento y uso del espacio entre las palabras.	6	6 puntos como valor máximo. 6 puntos si separa de manera correcta las palabras de las dos oraciones. .75 puntos menos por cada separación inadecuada.
4	Escritura de palabras.	5	5 Puntos como valor máximo. 5 puntos cuando completa de manera correcta las cinco palabras. 1 punto menos por cada desacierto.
5	Comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras.	3	3 Puntos como valor máximo. 3 puntos cuando une de manera correcta las tres palabras con las imágenes. 1 punto menos por cada desacierto.
6	Redacción de oraciones.	4	4 Puntos como valor máximo. 4 puntos si produce dos oraciones con la escritura correcta de las palabras y la segmentación adecuada. 3 puntos si cumple con sólo dos de los requisitos. 2 punto si cumple con sólo uno de los requisitos. 1 punto si sólo intenta cumplir con la tarea. 0 puntos sino realiza la tarea.
7	Comparación de palabras por su número de letras y por la letra inicial.	2	2 puntos como valor máximo. 2 puntos cuando escribe de manera correcta las letras que integran cada una de las palabras. 1 punto menos por cada desacierto.
8	Juego con palabras.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos cuando identifica las cuatro palabras en la sopa de letras. 1 punto menos por cada desacierto.
9	Identificación de sinónimos.	3	3 puntos valor máximo. 3 puntos cuando escribe los tres sinónimos correctos en los recuadros. 1 punto por cada desacierto.
10	Comparación de palabras por	5	5 puntos como valor máximo.

	su número de letras y por la letra inicial.		5 puntos cuando logra escribir las cinco palabras en los espacios del crucigrama. 1 punto menos por cada desacierto.
11	Observación de imágenes y su descripción por escrito.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos si la descripción cuenta con la escritura correcta de palabras, la segmentación adecuada, si es un texto breve y tiene coherencia con lo que se solicita. 3 puntos si escribe el 50% o más de las palabras de manera correcta. 2 puntos si no cumple con el 50% de la segmentación adecuada entre las palabras. 1 punto si la descripción no es un texto breve. .5 puntos si intenta cumplir con la tarea. 0 puntos si no cumple con la tarea solicitada.
12	Uso de mayúsculas en nombres propios, después del punto y al principio de la oración.	10	10 puntos como valor máximo. 10 puntos cuando escribe de manera correcta las mayúsculas y los puntos en los espacios correspondientes. 1 punto menos por cada desacierto.
13	Identificación del singular y plural.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos cuando identifica de manera correcta el singular y plural de las cuatro palabras. 1 punto menos por cada desacierto.
14	Identificación del género.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos si escribe de manera correcta el femenino o masculino de las cuatro imágenes que se le presentan. 1 punto menos por cada desacierto.
15	Anticipación del contenido secuencial de un texto a partir de su parte inicial	4	4 puntos como valor máximo 4 puntos si la descripción cuenta con la escritura correcta de palabras, la segmentación adecuada, si es un texto breve y tiene coherencia con lo que se solicita 3 puntos si escribe el 50% o más de las palabras de manera correcta. 2 puntos si no cumple con el 50% de la segmentación adecuada entre las palabras 1 punto si la descripción no es un texto breve. .5 puntos si intenta cumplir con la tarea. 0 puntos si no cumple con la tarea solicitada.
16	Narración de sucesos y vivencias, de historia reales y ficticias.	9	9 puntos como valor máximo divididos en dos partes.

			<p>Primera parte:</p> <p>5 puntos si ordena de manera adecuada las imágenes en forma secuencial. 1 punto menos por cada desacierto.</p> <p>Segunda parte:</p> <p>4 puntos como valor máximo. 4 puntos si la descripción cuenta con la escritura correcta de palabras, la segmentación adecuada, si es un texto breve y tiene coherencia con lo que se solicita. 3 puntos si escribe el 50% o más de las palabras de manera incorrecta. 2 puntos si no cumple con el 50% de la segmentación adecuada entre las palabras. 1 punto si la descripción no es un texto breve. .5 puntos si intenta cumplir con la tarea. 0 puntos sino cumple con la tarea solicitada.</p>
17	Identificación de los signos de interrogación y admiración.	5	<p>5 puntos como valor máximo. 5 puntos cuando identifica las tres oraciones interrogativas y las dos admirativas con los colores correspondientes. 1 punto menos por cada desacierto.</p>
18	Elaboración de campos semánticos sobre temas cercanos a los alumnos.	5	<p>5 puntos como valor máximo. 5 puntos cuando escribe de manera correcta el nombre de los cinco útiles escolares que conforman el campo semántico. 1 punto menos por cada desacierto.</p>
19	Identificación de antónimos.	5	<p>5 puntos como valor máximo. 5 puntos si une de manera correcta los cinco antónimos. 1 punto menos por cada desacierto</p>
20	Identificación en oraciones de la persona que realiza la acción.	5	<p>5 puntos como valor máximo. 5 puntos si identifica de manera correcta el sujeto en la oración. 1 punto menos por cada desacierto.</p>
TOTAL		100	

ANEXO 7

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIA	MATERIAL	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Al término de las sesiones, el alumno escribirá en su cuaderno las sílabas directas, trabadas, mixtas e inversas a través del dictado, con un máximo de error del 20 %</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sílabas Directas 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego del ahorcado • Relación imagen palabra • Relación imagen sílaba 	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos en general • Pizarrón • Borradores • Gises • Cartulinas • Cuadernos • Lápices 	<p>Viernes 13 de febrero del 2004</p>	<p>* Reproducción escrita de las letras que expresen verbalmente durante el juego</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Sílabas Trabadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de la lotería • Completa oraciones • Construye oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de lotería • Fichas • Tarjetas 	<p>Viernes 20 de febrero del 2004.</p>	<p>* Interpretación de ilustraciones * Producción correcta de palabras trabadas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Sílabas Inversas 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de la tiendita • Cuéntame que hiciste 	<ul style="list-style-type: none"> • Abarrotes • Hojas de colores • Marcadores • Cinta adhesiva 	<p>Miércoles 25 de febrero del 2004.</p>	<p>* Producción escrita del nombre de cada uno de los artículos. * Lectura de palabras inversas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Sílabas Mixtas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiro al blanco 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón • Gises • Plastilina 	<p>Viernes 5 de marzo del 2004</p>	<p>* Producción de oraciones.</p>

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIA	MATERIAL	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Al final de la intervención el alumno será capaz de reconocer y de escribir palabras a partir de las distintas consonantes con un margen de error del 20%</p>	<p>Representación convencional de las consonantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juego “comamos en la fonda” • “Juguemos a encontrar palabras” • Formemos oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Frutas • Embutidos • Huevos • Hojas <p>Marcadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revistas • Periódicos • Tijeras • Pegamento • Hojas • Lápices • Cuaderno 	<p>Viernes 12 de marzo de 2004</p> <p>Viernes 19 de marzo de 2004</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de las consonantes ▪ Escritura y elaboración del menú ▪ Escritura de oraciones con las palabras buscadas ▪ Localización correcta de palabras ▪ Producción de oraciones

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIA	MATERIAL	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Al concluir la intervención el alumno será capaz de escribir donde se le indique, la segmentación de oraciones en palabras con un 90% de aciertos</p>	<p>Segmentación de oraciones en palabras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante la separación de palabras? • Separemos los vagones del tren • Encontramos el tesoro escondido 	<ul style="list-style-type: none"> • Gises • Pizarrón • Dibujos de vagones del tren con distintas palabras • Pizarrón • Gis • Sobres • Palabras de varias oraciones escritas en tiras de papel • Un tesoro 	<p>Miércoles 24 de marzo de 2004</p> <p>Viernes 2 de abril de 2004</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Separación correcta de las palabras de los vagones • Reproducción de oraciones en su cuaderno • La reproducción de las pistas de localización • La localización del tesoro

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIA	MATERIAL	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Al finalizar el programa de intervención el alumno escribirá en su cuaderno, con un margen de error del 10%, oraciones y textos breves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de oraciones y textos breves 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego del zoológico • Juguemos a contar chistes • Juguemos al noticiero • Leamos nuestro diario 	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras de animales • Hojas Marcadores • Cartulina • Palos de madera • Silicón • Chistes impresos • Hojas blancas • Lápices • Hojas blancas • Lápices • Cartulina Plumones Maquillaje • Vestuario • Cámara de video • Micrófonos • Diario 	<p>23 de abril de 2004</p> <p>28 de abril de 2004.</p> <p>7 de mayo de 2004.</p> <p>12 de marzo de 2004.</p>	<p>La descripción de los animales por escrito.</p> <p>La producción escrita de los chistes.</p> <p>Redacción de las noticias</p> <p>La producción del diario considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Separación de palabras • Escritura de los distintos tipos de palabras. • El uso adecuado de las consonantes <p>La estructura sintáctica de la producción</p>

ANEXO 9

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FINAL			
Reactivo	Contenido	Puntaje	Valor asignado
1	Representación convencional de las vocales y consonantes.	10	10 puntos como valor máximo. 10 puntos si identifica de manera correcta las vocales y las consonantes. .5 puntos menos por cada desacierto.
2	Escritura del nombre propio.	3	3 puntos como valor máximo. 3 puntos si escribe de manera correcta tres nombres propios. 1 punto menos por cada desacierto.
3	Reconocimiento y uso del espacio entre las palabras.	6	6 puntos como valor máximo. 6 puntos si separa de manera correcta las palabras de las oraciones. 1 punto menos por cada desacierto.
4	Escritura de palabras.	5	5 Puntos como valor máximo. 5 puntos si completa de manera correcta las cinco palabras. 1 punto menos por cada desacierto
5	Comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras.	3	3 Puntos como valor máximo. 3 puntos cuando une de manera correcta las tres palabras con las imágenes. 1 punto menos por cada desacierto.
6	Redacción de oraciones.	4	4 Puntos como valor máximo. 4 puntos si produce dos oraciones con la escritura correcta de las palabras y la segmentación adecuada. 3 puntos si cumple con sólo dos de los requisitos. 2 punto si cumple con sólo uno de los requisitos. 1 punto si sólo intenta cumplir con la tarea. 0 puntos sino realiza la tarea.
7	Comparación de palabras por su número de letras y por la letra inicial.	2	2 puntos como valor máximo. 2 puntos si escribe de manera correcta dos palabras. 1 punto menos por cada desacierto.
8	Juego con palabras.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos cuando identifica las cuatro palabras en la sopa de letras. 1 punto menos por cada desacierto.
9	Identificación de sinónimos.	3	3 puntos valor máximo. 3 puntos cuando escribe los tres sinónimos correctos en los recuadros. 1 punto por cada desacierto.
10	Comparación de palabras por su	5	5 puntos como valor máximo.

	número de letras y por la letra inicial.		5 puntos cuando logra escribir las cinco palabras en los espacios del crucigrama. 1 punto menos por cada desacierto.
11	Observación de imágenes y su descripción por escrito.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos si la descripción cuenta con la escritura correcta de palabras, la segmentación adecuada, si es un texto breve y tiene coherencia con lo que se solicita. 3 puntos si escribe el 50% o más de las palabras de manera incorrecta. 2 puntos si no cumple con el 50% de la segmentación adecuada entre las palabras. 1 punto si la descripción no es un texto breve. .5 puntos si intenta cumplir con la tarea. 0 puntos sino cumple con la tarea solicitada.
12	Uso de mayúsculas en nombres propios, después del punto y al principio de la oración.	10	10 puntos como valor máximo. 10 puntos cuando escribe de manera correcta las mayúsculas y los puntos en los espacios correspondientes. 1 punto menos por cada desacierto.
13	Identificación del singular y plural.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos cuando identifica de manera correcta el singular y plural de las cuatro palabras. 1 punto menos por cada desacierto.
14	Identificación del genero.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos si escribe de manera correcta el femenino o masculino de las cuatro imágenes que se le presentan. 1 punto menos por cada desacierto.
15	Anticipación del contenido secuencial de un texto a partir de su parte inicial.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos si la descripción cuenta con la escritura correcta de palabras, la segmentación adecuada, si es un texto breve y tiene coherencia con lo que se solicita. 3 puntos si escribe el 50% o más de las palabras de manera incorrecta. 2 puntos si no cumple con el 50% de la segmentación adecuada entre las palabras. 1 punto si la descripción no es un texto breve. .5 puntos si intenta cumplir con la tarea. 0 puntos si no cumple con la tarea solicitada.
16	Narración de sucesos y vivencias, de historia reales y ficticias.	9	9 puntos como valor máximo divididos en dos partes. Primera parte: 5 puntos si ordena de manera adecuada las imágenes en forma secuencial. 1 punto menos por cada desacierto. Segunda parte:

			<p>4 puntos como valor máximo.</p> <p>4 puntos si la descripción cuenta con la escritura correcta de palabras, la segmentación adecuada, si es un texto breve y tiene coherencia con lo que se solicita.</p> <p>3 puntos si escribe el 50% o más de las palabras de manera incorrecta.</p> <p>2 puntos si no cumple con el 50% de la segmentación adecuada entre las palabras.</p> <p>1 punto si la descripción no es un texto breve.</p> <p>.5 puntos si intenta cumplir con la tarea.</p> <p>0 puntos sino cumple con la tarea solicitada.</p>
17	Identificación de los signos de interrogación y admiración.	5	<p>5 puntos como valor máximo.</p> <p>5 puntos cuando identifica las tres oraciones interrogativas y las dos admirativas con los colores correspondientes.</p> <p>1 punto menos por cada desacierto.</p>
18	Elaboración de campos semánticos sobre temas cercanos a los alumnos.	5	<p>5 puntos como valor máximo.</p> <p>5 puntos cuando escribe de manera correcta el nombre de las cinco frutas que conforman el campo semántico.</p> <p>1 punto menos por cada desacierto.</p>
19	Identificación de antónimos.	5	<p>5 puntos como valor máximo.</p> <p>5 puntos si une de manera correcta los cinco antónimos.</p> <p>1 punto menos por cada desacierto.</p>
20	Identificación en oraciones de la persona que realiza la acción.	5	<p>5 puntos como valor máximo.</p> <p>5 puntos si identifica de manera correcta el sujeto en la oración.</p> <p>1 punto menos por cada desacierto.</p>
TOTAL		100	