

Universidad Pedagógica Nacional

Secretaría de Educación Pública
Unidad Ajusco

Intervención Psicopedagógica a un alumno de 2° grado
con Necesidades Educativas Especiales
en lecto-escritura.

TESIS

Que para obtener el Título de:

Licenciado en Psicología Educativa

Presenta:

Leticia Espinosa Bonilla

Asesor de Tesis: Cuauhtémoc G. Pérez López

México D.F. 2005

No hay más que dos clases de hombres, los que destruyen
y los que construyen .
Haced de la educación una cruzada y un misticismo;
sin fe en lo trascendental
no se realiza obra alguna que merezca el recuerdo.

José Vasconcelos

AGRADECIMIENTOS

- Primero quiero agradecerle a Dios por darme la fuerza y tranquilidad necesaria, cuando más la necesite.
- A mi mamita Mary Cruz y mi papito Roberto, por todo el amor y apoyo que me han dado, este trabajo es para ustedes y gracias a ustedes. LOS AMO CON TODAS MIS FUERZAS.
- A mi hermana y amiga Ceci por su gran amor; admiro tu fuerza y valor de madre, ya que durante meses has cargado en tu vientre a la personita que durante tanto tiempo he esperado, al pequeño Diego.
- A mi hermano y amigo Beto por su cariño y por ser como eres, continua luchando por lo que quieres.
- A mis abuelitas Cruz (q.e.p.d.) y Bichona por todo el amor y compañía que me han brindado, siempre están en mi corazón en donde quiera que estén.

- A mis tías y amigas Martha y Eugenia por todo su amor, apoyo, cariño en fin, son una parte muy importante de mi ser, que con palabras no alcanzaría a decirles cuanto las quiero y lo agradecida que estoy por todo lo que han hecho.
- A mi asesor de tesis Prof. Cuauhtémoc por su apoyo durante todo este tiempo ya que sin usted no hubiera podido llegar a la meta.
- Al niño Miguel A. por haberme dado la oportunidad de estar con él, de aprender y de trabajar juntos durante todo este tiempo.
- A mi querida y hermosa UPN, ya que dentro de ella aprendí, maduré, sufrí y fui feliz.
- A todos mis amigos y familiares que me han acompañado durante este proceso ya que, sin ustedes nada de esto existiría.

GRACIAS

INDICE

Resumen
Introducción

Capítulo 1

1.1 Integración Escolar.....	3
1.2 Integración Educativa.....	4
1.3 Necesidades Educativas Especiales.....	7
1.4 Evaluación Psicopedagógica.....	9
1.5 Intervención Psicopedagógica.....	13
1.6 Adecuaciones Curriculares.....	16
1.7 Enseñanza –aprendizaje de la lengua escrita.....	20
1.8 El proceso de aprendizaje de la lengua escrita.....	23

Capítulo II. Método

2.1 Primera fase. Evaluación Diagnóstica.....	30
2.1.1 Objetivo Específico.....	30
2.1.2 Sujeto.....	30
2.1.3 Procedimiento.....	31
2.1.4 Instrumento y técnicas.....	31
2.1.4.1 Descripción de las técnicas.....	31
2.1.4.2 Descripción del Instrumento de Evaluación de contenidos Académicos.....	34
2.2 Segunda fase. Diseño y aplicación del Programa de Intervención.....	36
2.2.1 Objetivo.....	36
2.2.2 Procedimiento.....	36
2.2.3 Programa de Intervención.....	37
2.2.3.1 Objetivo general.....	37
2.2.3.2 Asignación de porcentaje para los criterios de evaluación.....	38
2.3 Tercera fase. Evaluación final.....	38
2.3.1 Objetivo.....	38
2.3.2 Instrumento.....	39
2.3.3 Procedimiento.....	40

2.4 Cuarta fase. Reintegración al grupo.....	40
2.4.1 Objetivo.....	40
2.4.2 Procedimiento.....	40

Capítulo III Resultados

3.1 Resultados de la evaluación diagnóstica.....	42
3.2 Análisis del proceso de intervención.....	44
3.3 Análisis y comparación de resultados.....	46
3.3.1 Análisis cuantitativo.....	46
3.3.2 Análisis cualitativo.....	50
3.4 Descripción de las sesiones realizadas.....	57

Capítulo IV

Conclusiones.....	72
Limitaciones.....	75
Sugerencias.....	77

Referencias.....	80
-------------------------	-----------

Anexos

RESUMEN

El presente trabajo informa sobre los resultados de una intervención psicopedagógica dirigida a un alumno de 2° de primaria, el cual presentó necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura. Se elaboró una evaluación diagnóstica la cual valoró el nivel de aprendizajes alcanzados por el alumno, por medio de entrevistas a padres y maestros, observaciones de alumno dentro y fuera del salón de clases, revisión de cuadernos y un Instrumento de Evaluación Académica basado en los planes y programas de estudio. Los resultados del diagnóstico mostraron que el alumno presentaba ausencia en la relación sonoro-gráfica, dificultades en la separación de palabras y en el uso correcto de mayúsculas y minúsculas, así como también rebeldía e inadaptación al centro escolar. Con la intención de elevar en el alumno su nivel de desempeño en cuanto a lecto-escritura, se diseñó un programa de intervención, orientado a las necesidades educativas que presentaba el sujeto, conformado por 12 sesiones y enfocado en los siguientes tres objetivos: a) que el alumno consolide el valor sonoro convencional de las consonantes, b) que separe las palabras de una oración escrita y c) que consolide el uso de mayúsculas y minúsculas. Al término de la intervención se realizó una evaluación final para descubrir si los objetivos se habían alcanzado. Con los resultados obtenidos, se comprueba que los alumnos con necesidades educativas especiales transitorias, al recibir atención específica superan sus dificultades de aprendizaje y logran el nivel de sus demás compañeros; por otra parte se demostró que en ocasiones el poco apoyo por parte de la familia y el contexto, dificulta el desempeño académico en los alumnos.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en una intervención psicopedagógica a un alumno de segundo grado de primaria con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura. Los elementos que involucran a dicha problemática son del interés para los psicólogos educativos, quienes deben construir estrategias y procedimientos para atender problemas de carácter psicoeducativo relacionados con el desarrollo humano, los planes y programas de estudio y la escuela.

Así mismo se trata de ayudar a los alumnos a alcanzar los conocimientos establecidos en los planes y programas de estudio de primaria, con la ayuda de la evaluación y la intervención psicopedagógica, que oriente por medio de un trabajo individualizado al alumno para solucionar las dificultades o necesidades que presenta, con el fin de lograr una integración educativa y evitar que sean excluidos por el centro escolar.

Hoy en día la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura es la base de la escuela primaria y, por consiguiente, de la formación del niño.

El modo de entender la enseñanza de la lecto-escritura ha sufrido modificaciones a través del tiempo. En un principio, leer implicaba trasladar el material escrito a la lengua oral y escribir significaba trazar letras, sin que existiera comprensión. Actualmente la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura propone el constructivismo como una posibilidad para la mejora y aumento de la cultura y la educación de la misma sociedad en general; por lo que hoy la lecto-escritura significa interactuar con el texto, comprenderlo y explicarlo con fines específicos.

En los últimos años la lecto-escritura se ha convertido en una necesidad primordial, y el interés por atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en esta área cada vez es mayor, ya que se ha demostrado que es un aprendizaje indispensable para la vida cotidiana y si no se soluciona los problemas en el momento oportuno, las dificultades se expandirán en la vida escolar del alumno, como factor determinante de éxito o fracaso.

El documento que se presenta a continuación se divide en cuatro capítulos. En el primero se presenta la revisión teórica en la cual se discuten aspectos concernientes al concepto de educación especial, integración educativa y escolar, necesidades educativas especiales tanto transitorias como permanentes, la importancia de las evaluaciones psicopedagógicas para valorar el nivel de aprendizajes por parte del alumno, la ayuda que proporciona a los alumnos las intervenciones psicopedagógicas, las adecuaciones curriculares y, por último, se habla de la importancia actual de la lecto-escritura y las nuevas formas de enseñanza aprendizaje en México.

El segundo capítulo describe las cuatro fases de la intervención. La primera fase consistió en la evaluación diagnóstica la cual hace mención de los aspectos metodológicos relacionados con el trabajo, es decir, objetivo específico, sujeto, procedimiento, descripción de las técnicas y descripción del instrumento de evaluación de contenidos académicos. La segunda fase trata sobre el diseño y aplicación del programa de intervención, en el que se hace una descripción desde el objetivo, procedimiento, programa de intervención, objetivos generales y específicos, así como la asignación de porcentajes para los criterios de evaluación. La tercera fase consiste en la evaluación final, su objetivo, instrumento y procedimiento. La cuarta fase trata sobre la reintegración del alumno al grupo con su objetivo y

procedimiento. Con lo anteriormente mencionado se descubrió que el alumno presentaba dificultades en cuanto a lecto-escritura, principalmente con el uso correcto de las consonantes junto con su valor sonoro convencional, uso incorrecto de las mayúsculas y sin separación entre palabras al momento de escribir una oración; así mismo se descubrió el poco apoyo que brindan los padres y las deficiencias por parte de la institución, por lo que fue necesario realizar una intervención psicopedagógica con la intención de ayudar a solucionar los problemas del alumno y generar una integración educativa.

El tercer capítulo es el concerniente al análisis de resultados, donde se muestran los resultados de la evaluación diagnóstica, el análisis del proceso de integración, el análisis y comparación de resultados, el análisis cuantitativo y cualitativo, y por último la descripción de las sesiones realizadas. Después de la intervención, el alumno logró superar sus dificultades en cuanto a lecto-escritura, escribiendo y leyendo frases cortas, así como también las reglas que lo conforman; aunque se presentaron dificultades que impidieron un éxito total.

En el último capítulo se hace una confrontación teórica entre los resultados obtenidos con el programa de intervención a partir de los datos arrojados en la evaluación inicial y la evaluación final, y la información revisada en el apartado correspondiente a la revisión teórica. También se habla de las limitaciones que se presentaron a lo largo de la intervención y se comentan sugerencias principalmente a los padres y maestros que trabajan con el alumno para mejorar el nivel académico.

CAPÍTULO I

Para abordar el tema de la evolución histórica de la educación en general y de la Educación Especial en particular, hay que considerar algunos acontecimientos y concepciones que han influido en este ámbito.

La historia de la Educación Especial se inició a finales del siglo XVIII, época en la que eran rechazados aquellos sujetos considerados *anormales* que presentaban alguna deficiencia o discapacidad, física, psíquica o sensorial, pues se creía que carecían de la capacidad de aprender.

García (1992) opina que durante muchos años el potencial intelectual del niño se midió de acuerdo con su déficit, con el objetivo de canalizarlo a escuelas con programas educativos especiales. Actualmente, este problema se puede abordar desde una nueva perspectiva que se centra en la integración del niño tanto en su entorno, como en su contexto educativo.

El autor propone hacer una reflexión sobre las personas con alguna deficiencia, que eran excluidas del sistema educativo regular e integradas en centros de atención especializada, lo que propiciaba su aislamiento social.

Aunado a lo anterior, González (1999) habla de Educación Especial como el conjunto de estrategias pedagógicas cuyo objetivo fundamental es ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, a alcanzar un grado de desarrollo y madurez que propicie una mejor calidad de vida en los ámbitos personal, familiar, social y laboral.

Del mismo modo, Arnaiz e Illán (1999) consideran la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, que incluye la atención especial tanto a los escolares deficientes e inadaptados como a los superdotados, para que logren incorporarse a un sistema social, en el que sean capaces de servirse a sí mismos y de sentirse útiles. La atención educativa de estos

alumnos se llevará a cabo en instituciones especializadas, de acuerdo con sus requerimientos particulares, lo que favorecería incluso el establecimiento de unidades de Educación Especial en centros ordinarios para los deficientes leves cuando fuera posible.

En este sentido, Ainscow, Echeita y Duk (1994) proponen la reconceptualización de la Educación Especial, entendiéndola como un apoyo para el desarrollo de planes de enseñanza que responda de manera eficaz a la diversidad del alumnado, en donde también se asuma que la necesidad de la individualización de la educación es algo que se debe perseguir profesionalmente.

Además, estos estudiosos mencionan que actualmente la Educación Especial debe tomar en cuenta el papel de las prácticas políticas, sociales y educativas para que el progreso académico de los alumnos con dificultades educativas especiales sea realmente significativo.

En México (Álvarez, 2002), el fortalecimiento de la Educación Especial es un asunto difícil, ya que sólo el 42% de los 2 430 municipios del país cuenta con escuelas para atender a niños con capacidades especiales. Durante la presentación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se destacó que solamente el 4% del total de maestros de instrucción básica está capacitado para impartir este tipo de enseñanza. Actualmente, el Gobierno Federal pretende incrementar el número de escuelas de enseñanza inicial y básica con servicios de Educación Especial.

Para evitar que hubiera más personas fuera de la Educación Regular, surge el proyecto Grupos Integrados, cuya finalidad es atender y ayudar a niños con dificultades escolares (problemas de aprendizaje) para desarrollar al

máximo sus capacidades; sin embargo, como los grupos se encuentran saturados, el rendimiento de los alumnos no es el esperado.

Se espera que junto con las instituciones dedicadas a los problemas de aprendizaje, los grupos integrados, las escuelas particulares, así como las escuelas primarias regulares, se argumente la necesidad de crear centros dedicados al manejo exclusivo de niños con trastornos de aprendizaje, que ya no se canalicen a escuelas para deficientes mentales (Casanova, 2002).

En síntesis, este primer apartado retomó la evolución de la Educación Especial y la forma en la que se entiende actualmente, de acuerdo con las nuevas alternativas para abordar las necesidades educativas especiales. En donde se puede observar que tanto González como Arnaiz e Illán (1999) coinciden en la idea de incorporar a los alumnos al ámbito social para mejorar su desarrollo y madurez, para que de algún modo puedan ser autosuficientes y tengan mejor calidad de vida. En el siguiente apartado se destacará con mayor detalle la visión de la integración escolar y de la integración educativa.

1.1 Integración Escolar

Para Flores (1994), el concepto de Integración Escolar es enormemente amplio, de tal modo que es utilizado con frecuencia para describir situaciones muy distintas. Este investigador considera que algunos estudiosos del tema definen la Integración Escolar como un medio o instrumento para alcanzar el fin de normalización, mientras que para otros es una respuesta a las necesidades que presentan los alumnos, según el diagnóstico y la consiguiente forma de dotar de recursos a la escuela para resolver estas necesidades.

Flores (1994) afirma que la Integración Escolar puede conceptualizarse como un proceso ideológico, político y técnico, que posibilita e incrementa la participación democrática de los niños con necesidades educativas especiales y de sus familias, en la cultura del centro educativo y del aula eliminando los obstáculos que impiden el acceso al currículum ordinario en las escuelas.

Por su parte, Burgos, Saad, Santamaría y Zacarías (1995) definen la Integración Escolar como “la unificación de la escuela regular y la especial”, lo que permite que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de los individuos (normalización) y, de esta manera, que los fines educativos sean los mismos para todos los alumnos. Desde este punto de vista, la Integración Escolar daría respuesta a las necesidades educativas especiales, en el sentido de que satisfaría la necesidad de una educación incluyente y sin distinción.

A lo antes mencionado ambos autores consideran a la Integración Escolar como la unión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la escuela regular, para que todos tengan la misma oportunidad de educación.

1.2 Integración Educativa

En México, Escalante, Escandón, Fernández, García, Mustri y Puga (2000) mencionan los fundamentos filosóficos en los que se basa la Integración Educativa:

- **El respeto a las diferencias.** Se debe considerar como un principio que persigue la homogeneización de los individuos, aceptarlos y poner a su alcance los mismos beneficios y oportunidades.
- **Los derechos humanos de igualdad de oportunidades.** Por el simple hecho de existir todos tienen los mismos derechos y obligaciones.

Cualquier persona con alguna deficiencia tiene derecho a recibir una educación con calidad, y para ello se debe considerar sus necesidades especiales.

- **Escuela para todos.** Este concepto va más allá de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela, también se relaciona con la calidad.

Para Escalante y cols. (2000), existen algunos principios generales de la Integración Educativa: la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza.

- La normalización consiste en proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen una buena calidad de vida, ejerzan sus derechos y tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades.
- La integración implica que todas las personas con alguna deficiencia tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad, y participen en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral), sin que se les margine, ni segregue; es decir, se trata de estimular el proceso de formación integral de las personas con discapacidad, aceptar sus limitaciones y valorar sus habilidades.
- La sectorización se refiere a que todos los niños puedan ser educados y reciban los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven, para garantizar oportunidades de socialización con vecinos y amigos, y no sólo convivan con ellos dentro del plantel educativo.
- La individualización de la enseñanza se basa en la adaptación de la educación, según las necesidades y características de cada alumno, mediante adecuaciones curriculares.

De acuerdo con estos principios generales, los autores coinciden en que los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados cerca de su casa, en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones

necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a su contexto social de manera satisfactoria.

Por otro lado, es importante mencionar que actualmente existe una gran diversidad de definiciones y términos utilizados, Escalante y cols. (2000) describen los siguientes tres conceptos: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

- Se habla de deficiencia cuando existe una pérdida o anormalidad en alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- Existe una discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera *normal* para el ser humano.
- Se dice que la minusvalía es consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad desde el punto de vista social; presentando limitaciones para desempeñar un determinado papel, por lo que se encuentra en una situación desventajosa.

Para concluir este apartado, Escalante y cols. (2000) analizan la posibilidad de integrar a los alumnos en aulas ordinarias, sin importar las discapacidades que presenten. El intención más importante de este apartado es buscar la adaptación del entorno escolar a las necesidades de estos estudiantes. Más adelante se hablará del concepto de necesidades educativas especiales.

1.3 Necesidades Educativas Especiales

Para Puigdemívol (1986) es relativo hablar del concepto de necesidad educativa, ya que para él esto es lo que una persona necesita para adquirir conocimientos, habilidades y aptitudes que le valgan ser considerado como un sujeto activo en el lugar al que pertenece. Asimismo, menciona que las necesidades educativas dependen del entorno del niño; por ejemplo la familia, los amigos, los medios de difusión y comunicación.

Aunado a esto, el autor define el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), como las adecuaciones instrumentales que requieren los alumnos quienes, por distintos motivos (temporales o permanentes), deben esforzarse más que los considerados normales para alcanzar su autonomía e integración en su medio como individuos.

Con lo anterior, Escalante y cols. (2000) agregan que en el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto de Necesidades Educativas Especiales para referirse a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad requieren para acceder al currículo; es decir, que un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados y requiere, que se agregue a su proceso educativo recursos diferentes.

Para entender mejor lo antes mencionado, Marchesi, Coll y Palacios (1999) mencionan que los alumnos con discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje pueden presentar necesidades educativas de diferente gravedad en distintos momentos durante su escolarización; estas necesidades son permanentes y reclaman recursos especiales para que la respuesta educativa sea adecuada. En otros casos, cuando los problemas de los alumnos son menos graves y reciben habitualmente alguna forma de

ayuda específica en las clases ordinarias se define como necesidades transitorias, en las que se pueden encontrar los problemas de lenguaje, conflictos emocionales, dificultades de la lectura y la escritura, retraso en el aprendizaje de diferentes materias o en el absentismo escolar, entre otros.

Bajo esta perspectiva Saad (1997), al hablar de Necesidades Educativas Especiales, hace referencia a que todos los niños a lo largo de su educación pueden presentar dificultades para aprender. Estas dificultades pueden ser transitorias o permanentes y oscilar en un continuo de poco a muy significativas. La atención a estas necesidades consiste en adecuar el sistema educativo a las necesidades de todos los niños con los apoyos específicos para su aprendizaje.

De esto parte para hacer énfasis en la necesidad de atender las necesidades educativas especiales en las instituciones con personal capacitado que lleve a cabo los programas y contenidos que se ajusten al niño, tomando en cuenta que los ajustes que se logren no serán totalmente eficaces como se podría suponer en teoría; sin embargo no debe dejarse de lado que las adaptaciones deben contextualizarse al medio social, con el fin de posibilitar el desarrollo normal y que su utilidad sea real y aplicable a lo cotidiano. Estos ajustes deben llevar un seguimiento, para que exista continuidad y el niño se sienta realmente integrado a la sociedad.

En resumen, Puigdellívol (1986) y Escalante (2000) coinciden en la idea de que las Necesidades Educativas Especiales son los apoyos adicionales que se les brinda a los alumnos para que puedan tener acceso al currículo, ya que por distintos motivos no logran llevar el mismo ritmo que sus demás compañeros. También se menciona que estos motivos pueden ser permanentes o transitorios, recalcando que existe en todo momento alumnos

con NEE quienes no necesariamente presentan alguna discapacidad. Por otra parte, Saad (1997) está de acuerdo en que todos los niños en algún momento de su educación necesitan apoyos adicionales y no solamente los que presentan alguna discapacidad.

Para poder conocer más a fondo las necesidades que presentan los alumnos, sus habilidades o dificultades, se requiere hacer una evaluación psicopedagógica, la cual se menciona a continuación.

1.4 Evaluación psicopedagógica

Escalante y cols. (2000) opinan que la evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar en el conocimiento de los niños, realizado por varios especialistas quienes se encuentran en estrecha relación con el niño. Esta información es útil para los profesores, ya que de esta manera podrán orientar sus acciones hacia la satisfacción de las necesidades educativas de sus alumnos, para utilizar los elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, para después determinar las adecuaciones pertinentes.

En el mismo orden de ideas, Puigdellívol (1997) coincide en que la evaluación es un factor que no puede desprenderse de la actividad educativa; su objetivo es valorar el nivel de aprendizajes alcanzados por los alumnos y qué tan adecuado es el método de trabajo utilizado. Para el autor, la evaluación representa un proceso continuo que se define en tres fases. La primera consiste en la comprobación de resultados que el maestro obtiene del grupo clase y los avances de su metodología de trabajo, donde puede apreciar las características más relevantes de los alumnos dentro del grupo en su conjunto. En esta fase, si el maestro detecta que un gran número de

alumnos muestra dificultades, lo más probable es que se requiera hacer adecuaciones metodológicas del docente, para que los alumnos mejoren sus aprendizajes.

La segunda fase de la evaluación consiste en hacer un análisis más individual y detallado mediante el cual se pueda detectar las dificultades y se desarrolle las posibles estrategias para afrontarlas, y el maestro pueda llevar a cabo las adecuaciones necesarias sin un apoyo más específico.

La tercera y última fase consiste en evaluar al alumno de la misma forma que en las fases anteriores, pero la diferencia consiste en la necesidad de usar medios más específicos y el apoyo de profesionales.

Hay que resaltar el papel del docente en el proceso de evaluación, ya que junto con otros especialistas, dará la explicación de la situación real del alumno y de las causas que han originado sus dificultades, para diseñar las estrategias o adecuaciones curriculares (Adecuación Curricular Individual) necesarias.

En este sentido, para Gómez (1999) la evaluación psicopedagógica consiste en el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pudieran presentar, desajustes en su desarrollo personal y académico, y para fundamentar y concretar sus decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de apoyos que éstos puedan necesitar.

El autor menciona que para efectuar la evaluación psicopedagógica, se determina la competencia dentro del sistema educativo, la cual corresponde a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y a los

Departamentos de Orientación de los centros docentes; es decir, un trabajo interdisciplinario en el cual se requiere la participación de los profesionales directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Gómez (1999), los criterios generales para realizar la evaluación se basan en la interacción del alumno con los contenidos y materiales educativos, con el profesor, con sus compañeros en el aula, en el centro escolar y con la familia. Es indispensable reunir la información relevante del alumno y de su contexto familiar y escolar, para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

También indica que esta información relevante se centrará, en el caso de los alumnos con discapacidad psíquica, motora o sensorial, en:

- a) El alumno. Las condiciones personales de discapacidad o sobredotación, la historia educativa o escolar, la competencia curricular y el ritmo de aprendizaje.
- b) El contexto escolar. Se analizan las características de intervención educativa, las relaciones que el alumno establece con sus compañeros del grupo clase y con los profesores.
- c) El contexto familiar. Características de la familia y de su entorno, expectativas de los padres y posibilidades de cooperación en el desarrollo del programa de atención educativa dentro de la familia.

Gómez (1999) afirma que la evaluación psicopedagógica no consiste en realizar un análisis del alumno de manera aislada, sino dentro del ámbito donde se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para tal fin, los responsables de realizar la evaluación psicopedagógica se auxiliarán de procedimientos, instrumentos y técnicas como la observación, los protocolos para la evaluación de las competencias curriculares, los cuestionarios, las pruebas psicopedagógicas, las entrevistas y la revisión de los trabajos escolares.

Según Gómez (1999), los contenidos y la información obtenida de los campos relevantes serán recogidos de forma explícita en el Informe Psicopedagógico, el cual constituye un documento en forma clara y preciso en el que se refleja la situación evolutiva y educativa del alumno en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza, se concreta sus necesidades educativas especiales y se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que puede necesitar durante su escolarización, para facilitar y estimular su proceso.

González, Ripalda y Asegurado (1995) hablan de los Programas de Desarrollo Individual (PDI) como aquellas medidas especiales que se proponen para un alumno en concreto, dirigido a atender a los hándicaps de que sea sujeto, así como al conjunto de servicios y su organización (que es preciso proveer para el desarrollo de dichas medidas). Para hacer un análisis detenido de las prácticas diagnósticas que conducen a la elaboración de un PDI, los autores toman en cuenta elementos de una concepción tradicional del psicodiagnóstico y de elementos del diagnóstico pedagógico; es decir, del enfoque tradicional se toma las pruebas generales de inteligencia como instrumento básico en el diagnóstico, en tanto el diagnóstico pedagógico se interesa por las habilidades personales y tareas académicas, para tener un modelo explicativo de la situación problemática; para ello, hay que tener en cuenta aspectos básicos de la evaluación relativa al alumno conforme su desarrollo, el nivel actual de competencias y los estilos de aprendizaje, así como también la relativa al contexto educativo, del aula y del centro, para después dar la propuesta curricular individualizada correspondiente.

Por último, para González (1999) es cada vez mayor el apoyo que brindan las familias de un niño con NEE, ya que desempeñan un papel importante; primero porque cualquier intervención debe iniciarse con una evaluación

familiar, la cual le va a permitir al profesional comprender cómo funciona la familia y las distintas relaciones con el padre, la madre y los hermanos, y así plantear los distintos niveles de intervención.

A manera de conclusión, Puigdellívol (1997) y Escalante (2000) están de acuerdo en que la Evaluación Psicopedagógica consiste en valorar los conocimientos de los alumnos para conocer si el proceso de enseñanza-aprendizaje es el adecuado. Gómez (1999) remarca que la finalidad de la evaluación consiste en concretar las decisiones de la propuesta curricular y los tipos de apoyo y, finalmente Gonzalez y cols. (1995) hacen mención de los Programas de Desarrollo Individual como medidas especiales para un alumno en particular.

1.5 Intervención psicopedagógica

Según Gómez (1999), la eficaz atención educativa y el ajuste de la respuesta que desde las instituciones escolares deba prestarse a los alumnos con necesidades educativas especiales exige tomar decisiones avaladas previamente por un proceso adecuado de evaluación psicopedagógica, en el que se identifique y determine de forma cuidadosa y precisa dichas necesidades y, así, concretar la oferta educativa, ordinaria o específica, que habrá de incluir las medidas y apoyos necesarios; es decir, va a suponer el tipo de equipo de apoyo a la integración, que el centro educativo necesita para realizar una propuesta curricular individualizada.

En la misma línea, Maher y Zins (1989) consideran que la intervención psicopedagógica tiene que ver tanto con las necesidades psicológica, como con las educativas de uno o más alumnos, complementa, la instrucción académica en las aulas, pero no se propone suplantarla. Los autores opinan que cualquier persona del sector pedagógico, incluso los propios profesores,

puede aportar este tipo de ayuda, pero se suele diseñar y realizar en colaboración con los padres, psicopedagogos, asesores y orientadores.

Para los autores, la intervención proporcionada en una escuela o marco pedagógico relacionado con ella puede reconocerse y evaluarse, en cuanto a su validez y utilidad, según los siguientes elementos definatorios:

- ✓ Porque pone en práctica experiencias de aprendizaje organizadas, destinadas a determinar con claridad las necesidades psicológicas y educativas de un estudiante o grupo de ellos.
- ✓ La realiza un profesional cualificado o un paraprofesional estrechamente supervisado por aquél.
- ✓ Se produce a lo largo de un periodo definido, generalmente durante la jornada o curso escolar.
- ✓ Se pone en marcha bajo la forma de un programa, servicio, método o conjunto de actividades concretos, y está diseñada para alcanzar uno o más objetivos de importancia para el alumno, que se derivan de sus necesidades.
- ✓ Se propone complementar la enseñanza impartida en el aula.
- ✓ Se espera que incremente la posibilidad de reforzar el rendimiento de uno o más estudiantes en desarrollo cognitivo, afectivo, logro académico, socialización, forma física y formación profesional desarrollada en su marco.
- ✓ Puede usarse en el centro con otros estudiantes.

Maher y Zins (1989) consideran que la intervención psicopedagógica se enfoca en los alumnos y en la mayoría de los casos, es necesario involucrar a los profesores, los padres y los profesionales de la comunidad en estos esfuerzos; así como adoptar una perspectiva ecológica, ya que se relaciona con las causas y soluciones del problema.

El enfoque ecológico consiste en prestar atención a una amplia gama de factores que pueden ocasionar problemas estudiantiles, y encontrar soluciones (por ejemplo, estilos de enseñanza, disposición interna de las aulas, familia), en vez de centrarse primordialmente en las características internas del alumno (por ejemplo, capacidad o esfuerzo). Para los autores, todos estos factores deben considerarse durante la preparación de la intervención psicopedagógica y en su puesta en práctica, si se quiere aumentar su eficacia. En el ámbito de la intervención, se constituyen seis aspectos importantes u objetivos del rendimiento del estudiante, los cuales se mencionan a continuación.

- a) El desarrollo cognitivo engloba pensar, razonar, resolver problemas y tomar de decisiones.
- b) El funcionamiento afectivo incluye temperamento, autoimagen, autocontrol y entusiasmo.
- c) La socialización abarca la amistad, interacción con los iguales, maestros, padres y otros.
- d) Los logros académicos refieren a la lectura, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza.
- e) La forma física se refiere a escribir, caminar, correr, resistencia, coordinación y nutrición.
- f) La preparación para la formación profesional engloba la conciencia y conocimiento de la carrera y de sus objetivos, la capacidad para realizar tareas específicas y las oportunidades vocacionales.

Todo lo anterior se relaciona con tres modos en que la intervención puede presentarse en una escuela o entorno educativo:

- El uno-a-uno es el servicio directo a un alumno por un experto.
- El grupo es el servicio directo a dos o más estudiantes por un experto.

- El asesoramiento se refiere al servicio indirecto a uno o más estudiantes, a través de un agente que sirve de asesor a un maestro o padre.

En este mismo orden de ideas, De la Plata (1996) define la Intervención Psicopedagógica como una labor que contribuye a dar soluciones a determinados problemas y prevenir que aparezcan otros, al mismo tiempo que supone colaborar con los centros para que la enseñanza y la educación que en ellos imparte, esté cada vez más adaptada a las necesidades reales de los alumnos.

En resumen, las tres definiciones coinciden al mencionar que la Intervención Psicopedagógica consiste en atender las dificultades o necesidades que presenten los alumnos para lograr una integración en el centro educativo; Maher (1989) enfatiza la importancia de un trabajo multidisciplinario y con una perspectiva ecológica enfocado en 6 aspectos importantes para el desarrollo de los alumnos. En algunas ocasiones, el recurso que se necesita para solucionar las problemáticas de los alumnos, está en función de las modificaciones del currículo, las cuales se mencionan en el apartado siguiente.

1.6 Adecuaciones Curriculares

Para elevar la calidad de la educación hacia todos los niveles educativos y proporcionar una educación igualitaria a todos los individuos, es necesario las adecuaciones curriculares. Una definición que aporta elementos para poder desarrollarlas la presenta Puigdellívol (1993), quien señala que las actuaciones en el aula y los planteamientos de trabajo en el currículo son, muchas veces, totalmente diferentes, ya que no es posible dar una

enseñanza rígida por el hecho de que no todos los niños tienen las mismas capacidades.

Por lo tanto, las adecuaciones curriculares tienen su acción en dos grandes áreas:

- Distribución de metas y contenidos. Prever qué aprendizajes serán enseñados en niveles inferiores, los cuales formarán las bases de contenidos posteriores, y cómo han de ser secuenciados, tomando en cuenta las dificultades individuales de los alumnos, ya que siempre será necesario cumplir con un aprendizaje mínimo para adquirir el siguiente contenido.
- El posicionamiento por determinadas opciones metodológicas. Poner atención en un nivel tanto horizontal como vertical de la enseñanza; es decir, que los métodos educativos sean congruentes (los de nivel inferior con los de nivel superior, así como los que se encuentran en un mismo nivel), para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la misma línea, Bassedas y cols. (1995) consideran que las adecuaciones curriculares pretenden establecer cuáles han de ser las intervenciones educativas dirigidas al alumno; que le permitan mejorar su situación y relacionarse en la escuela, así como también ayudarlo a avanzar en su proceso de aprendizaje, con la finalidad de tener acceso al currículo (teniendo muy presente qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar).

Por otra parte, Puigdellívol (1997) menciona que las adecuaciones pueden ser consideradas de dos formas:

- Inespecíficas. No afectan únicamente al alumno para el que se elaboran las ACI, aunque éste sea la causa de su planteamiento. Son muchas las adecuaciones inespecíficas que pueden favorecer que

alumnos con NEE sigan, conjuntamente con sus compañeros de edad, un currículo que no les tenga constantemente ocupados en labores específicas y al margen de las que llevan a cabo sus compañeros.

- Específicas. Suponen el uso de recursos directamente dirigidos al aprendizaje del alumno en cuestión, y que, por otra parte, no tienen interés para los alumnos que no presentan esa clase de necesidades. Una vez decidido cuáles son los recursos, es indispensable organizarlos en un programa de trabajo relacionado con el resto del grupo. Ello permite prever los momentos en que el alumno, para quien se elabora la ACI, podrá participar en las actividades conjuntas, teniendo en cuenta cuándo deberá recibir el apoyo individual o, incluso, cuándo podrá salir del aula para las actividades que se consideren necesarias.

González (1995) habla de otra clasificación que se relaciona con la anterior, a diferencia que en la primera adecuación se requiere un apoyo del grupo a partir de las necesidades del grupo clase, y en la segunda, se pretende un apoyo individual.

- Adaptaciones curriculares no significativas. Constituyen una adaptación menos específica, donde se requiere una ligera modificación de la planificación ordinaria, se dirige a prevenir y a recuperar las dificultades menores del aprendizaje que pudieran presentar algunos alumnos del grupo-clase; por lo general la más afectada es la metodología, es decir la forma en la que se enseña un contenido a los alumnos.
- Adaptaciones curriculares significativas. Suponen una modificación en el diseño curricular, es decir excluir o cambiar algunos conocimientos de los planes y programas de estudio, ya que existe un cierto número de alumnos y alumnas que por diversas razones educativas, sociales, culturales o por padecer déficits de cualquier

índole, presentan serias dificultades de aprendizaje, y algunos conocimientos son muy difíciles que alcancen. Se considera de carácter excepcional, ya que debe ser justificada a partir de un análisis riguroso, tanto del propio alumno como del contexto educativo en el que se encuentra ubicado, por el principio de buscar en todo momento la atención más normalizadora e integrada posible.

A manera de conclusión, las adecuaciones curriculares consisten en establecer cuáles son las intervenciones educativas para los alumnos y que éstos puedan acceder al currículum de manera eficaz.

Hasta este momento se ha hablado del interés que existe por integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales transitorias o permanentes al aula regular. Para ello es necesario profundizar en el nivel de aprendizaje alcanzado por cada uno de los alumnos y, para dar solución a las dificultades, es necesario hacer las adaptaciones curriculares correspondientes para tener acceso al currículo.

Este tipo de apoyo académico se puede dar en distintas áreas, como la lecto-escritura, las matemáticas y ciencias naturales, entre otras. El presente estudio se enfoca a atender necesidades educativas que presentan los niños de primaria al iniciarse en el proceso de la lecto-escritura. A continuación se explicará el proceso y las formas mediante los cuales el niño llega a aprender a leer y a escribir en sus primeros años.

1.7 Enseñanza- aprendizaje de la lengua escrita

En los últimos años, uno de los campos que más trabajos y hallazgos ha tenido en el panorama educativo latinoamericano ha sido el referido a la psicogénesis de la lengua escrita. De ello deriva un planteamiento profundo de la visión del sujeto de aprendizaje, del proceso de enseñanza y del objeto específico de la alfabetización, la lengua escrita (Ferreiro, 1979).

Ferreiro, considera que la lecto-escritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores. Pero, a pesar de los varios métodos que se ha ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprende. Junto con el cálculo elemental, la lecto-escritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje es condición de éxito o fracaso escolar. También para los funcionarios educativos ha sido un problema digno de atención ya que el fracaso en este campo va generalmente acompañado de abandono escolar, impidiendo así que se logre, al menos a nivel masivo de la población, los objetivos mínimos de instrucción. Desde uno y otro punto de vista se ha intentado argüir explicaciones sobre sus causas.

Aunado a lo anterior, concientes de que en el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita; se vuelve cada vez más indispensable que los niños sean capaces de utilizar adecuadamente la lectura y la escritura para hacer frente a las exigencias de la sociedad presente y de aquellas en la que se desenvolverá.

Por lo cual Gómez, M. González, L. Hernández, G. Morales, E. Rodríguez, B. Villareal, M. Balmes, Z. Días, A. Grimaldo, M. Iñigo, L. Odabachian, L. Salgado, M. Silva, E. (1998) consideran importante tener una definición clara y unificada de ambos conceptos. Para los autores, leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos,

por lo tanto, escribir es organizar el contenido del pensamiento y utilizar el sistema de escritura para representarlo.

Así concebidas la lectura y la escritura difieren del concepto tradicional. Leer no implica simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral (lo que sería una simple técnicas de decodificación), y escribir no significa trazar letras (es decir, reducir la escritura a un ejercicio mecánico).

A lo largo del tiempo ha predominado la idea de que lo más importante y lo mejor es enseñar a los niños a leer rápida y claramente, se deja de lado, en principio, la comprensión. Se piensa que si los niños aprenden a leer de corrido, la comprensión del texto viene después como consecuencia natural. Sin embargo, sólo si desde el comienzo el niño busca darle sentido a lo que lee, conseguirá *leer comprensivamente*.

Frente a esta afirmación algunos maestros manifiestan: “aprender a leer en forma comprensiva lleva más tiempo que aprender a descifrar”. Es cierto, pero en cambio existe la seguridad de que el niño comprende lo que lee. Por el contrario si los niños aprenden a leer mecánicamente será muy difícil cambiar después esta forma de lectura.

Entre las dificultades que los maestros enfrentan, la mayor es sin duda, la heterogeneidad de conocimientos y experiencias de los alumnos. Cada niño llega a primer grado con un nivel particular de conceptualización de la lengua escrita; así, mientras unos ya casi saben leer y escribir, otros nunca han tenido la oportunidad para iniciarse en este proceso. Esto determina que al concluir el primer grado algunos alumnos ya lean, y otros, en el segundo grado, todavía estén adquiriendo las bases del sistema de escritura (Gómez y cols. 1998).

Goodman (1998) considera que dentro del proceso de lectura los lectores emplean una serie de estrategias. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto, para construir significados, o comprenderlo. Ellos usan habilidades en la lectura, pero también las desarrollan y las modifican durante la lectura. Los lectores pueden utilizar estrategias de muestreo, de predicción, o de inferencias, utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. La velocidad de la lectura silenciosa habitual demuestra que los lectores predicen y hacen muestras de información mientras leen. No podrían trabajar con tanta información tan eficientemente si tuvieran que procesar toda la información.

Generalmente las escuelas han operado con el principio de que la lectura y la escritura deben ser enseñadas en la escuela. La instrucción tradicional de la lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombres de letras, relaciones letra-sonido, y así sucesivamente. Se focaliza en aprender a identificar letras, sílabas y palabras. Tales tradiciones no se basan en la comprensión de cómo opera el proceso de lectura. No son consideraciones sobre el desarrollo basadas en la comprensión de cómo y por qué las personas aprenden una lengua. Para el autor, aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. De este modo, el desarrollo del lenguaje oral y escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional.

1.8 El proceso de aprendizaje de la escritura

Para Gómez, Villarreal, González, López y Jarillo (1997), todos los niños siguen el mismo proceso de desarrollo en el aprendizaje del sistema de escritura; presentan las mismas conceptualizaciones, aunque con un ritmo evolutivo diferente, en función de las oportunidades de aprendizaje informal que les proporcione el medio sociocultural en el que se desenvuelven. Dichas oportunidades les ofrecen, en mayor o menor medida, y según su calidad, los elementos necesarios para comenzar a construir un conocimiento particular sobre la lecto-escritura antes de asistir a la escuela. Los autores opinan que el proceso de adquisición de la escritura y la lectura consiste en la elaboración que el niño realiza de una serie de hipótesis que le permite descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Dicho descubrimiento promueve a su vez la elaboración de textos más complejos, los cuales pueden comunicar mejor sus ideas, sentimientos y vivencias acerca del mundo que lo rodea, así como una mejor comprensión de lo expresado por otros.

Asimismo Gómez y cols. (1997), definen la escritura como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social.

Las posibilidades de uso del sistema de escritura dependen, en gran medida, del conocimiento que se tenga de las características y las reglas que lo constituyen, para representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas. Estas características son el conjunto de grafías convencionales; como, el alfabeto, la direccionalidad, el valor sonoro convencional, la segmentación, la ortografía y la puntuación. Durante el proceso, los niños establecen una estrecha articulación con la competencia lingüística; la cual activan tanto al

escribir como al leer, con respecto a los elementos y reglas que rigen al sistema lingüístico.

En este sentido, en el niño se puede identificar diferentes grados de relación entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüística, tales como el semántico, el fonológico y el sintáctico. Dicha reflexión promueve la coordinación progresiva de estos niveles, expresada en las diferentes formas de escritura que realizan.

Gómez y cols. (1997) consideran las representaciones gráficas de los niños como los indicadores del tipo de hipótesis que elaboran y de sus consideraciones acerca de lo que escriben. Para comprender la escritura de los niños, es necesario analizar el tipo de organización y significado que atribuyen a cada una de sus representaciones gráficas, tanto los procesos psicológicos y lingüísticos involucrados en el aprendizaje de este objeto de conocimiento, así como la psicogénesis que implica su construcción.

De este modo, las distintas formas de escritura de los niños, se organizan en diferentes momentos de evolución, de acuerdo con el tipo de conceptualización que subyace en cada momento.

Para Gómez y cols. (1997) existen dos tipos de representación a identificar:

- ❖ Con ausencia de relación sonoro-gráfica. Las primeras escrituras de los niños a temprana edad se caracterizan por ser trazos rectos, curvos, quebrados, redondeles o palitos. Al observar y analizar estas escrituras, se puede ver que no existe algún elemento que permita diferenciar entre dibujo y escritura; es decir, no usan el dibujo para representar una palabra o una oración, pero tampoco utilizan grafías convencionales, como las letras.

Estos niños no han descubierto aún las características y reglas que rigen el sistema de escritura. Más adelante, los niños descubren que las letras pueden utilizarse para representar, a pesar de no haber descubierto todavía el valor que tienen para la representación de significados, ni su valor sonoro convencional.

Para Gómez y cols. el uso de las grafías convencionales estará determinado por el grado de coordinación que establezcan los niños entre la variedad y la cantidad de grafías. Esta coordinación se hace evidente en los diferentes tipos de producciones:

- Utilización de una sola grafía para representar alguna palabra u oración.
- Sin control de la cantidad de grafías, escritura que se realiza considerando como límites los extremos de la hoja.
- Uso de un patrón fijo, consistente en la utilización de las misma grafías en el mismo orden y cantidad para representar diferentes significados.
- Exigencia de cantidad mínima de letras por utilizar, generalmente los niños no aceptan que con menos de tres grafías pueda escribirse o interpretar lo escrito.

Gómez, Villareal, González, López y Jarillo (1997), opinan que las reflexiones en los intentos por representar diferentes significados, promueven que los niños establezcan diferencias entre cada una de sus escrituras, entonces escriben cambiando el orden y la cantidad de grafías que utilizan. En este tipo de escritura, los niños escriben una palabra en función de las características físicas del referente: para escribir el nombre de un objeto grande, escribirán más letras que para un objeto pequeño, o bien utilizarán letras grandes o pequeñas, según sea el caso. Así establecen una relación entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura en el nivel semántico.

En cuanto al aspecto fonológico, los niños centran su atención en la extensión de la emisión oral, y en función de esta determinan la extensión de la secuencia gráfica; es decir, la extensión de la escritura estará determinada por la extensión de la emisión oral.

❖ Con presencia de relación sonoro-gráfica. La conceptualización de estas escrituras consiste en la puesta en correspondencia entre las partes de la emisión sonora y las partes de la representación gráfica que el niño establece a partir de la realización de un análisis de tipo silábico de la emisión oral, y al asignar a cada sílaba una grafía para representarla.

En un principio, esta conceptualización no se expresa claramente debido a la exigencia de cantidad mínima que funciona como eje organizador de la escritura; así, por ejemplo, para escribir una palabra monosilábica o bisilábica correspondería escribir una grafía o dos, según fuera el caso.

Más adelante, los niños realizan un análisis de la emisión oral lo cual les permite identificar el número de sílabas de cada palabra; además cuando el niño identifica en alguna de las sílabas las partes que la componen, se hace evidente la coexistencia de dos hipótesis: la silábica y la alfabética.

Este tipo de relación facilita el abandono de la reflexión sonoro-gráfica, por una que conduce a una relación más directa con el sistema de la lengua, ya no sólo a través de los sonidos del habla, sino a partir de un análisis fonológico, lo que le permite identificar los fonemas que componen la palabra y representarlos en una relación biunívoca, con una grafía para cada uno de ellos; esto es, la adquisición del principio alfabético. Cuando los niños descubren el principio alfabético del sistema de escritura son capaces de representar gráficamente todos los fonemas que componen una palabra, una oración o un párrafo. Es a partir de este momento cuando el niño se

encuentra con otras exigencias de la escritura, tales como la segmentación, la ortografía y los signos de puntuación, entre otros.

Es importante mencionar que Gómez y cols. (1997) coinciden en que la instrucción tradicional provoca que no exista comprensión con lo leído, por lo cual se pretende crear una idea constructivista de lo que significa leer y escribir. Por otra parte también concuerdan en la existencia de heterogeneidad de oportunidades, experiencias y conocimientos. Todo ello hace que los alumnos inicien antes o después el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, mucho tiempo antes de su ingreso a la escuela.

En México, el propósito central de los planes y programas estudio en 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 (Planes y Programas de Estudio, SEP 1993).

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños logren de manera eficaz el aprendizaje de la lectura y la escritura; así como también desarrollar la capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez; aprender a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos; reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos y construir estrategias apropiadas para su lectura; adquirir el hábito de la lectura y formarse como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, disfrutando la lectura y formando sus propios criterios de preferencia y de gustos; desarrollar las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos, conocer las reglas y normas del uso de la lengua, comprendiendo su sentido y aplicarlas como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación y aprender a buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo. La realización de estos

objetivos exige la aplicación de un enfoque congruente cuyos principales rasgos son los siguientes:

- 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 de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.
- Utilizar con mayor frecuencia las actividades de grupo.

Los planes y programas para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos que son la lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. Los ejes son un recurso de la organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que pueda enseñarse como temas aislados. Son líneas de trabajo que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.

En la presentación de los programas se enuncia, en primer lugar, los conocimientos, habilidades y actividades que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y, enseguida, se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas situaciones comunicativas, en las que se conduce al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente:

- Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula.
- Lectura libre de los materiales del Rincón de Lectura o de la biblioteca del aula.

- Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y los niños.
- Redacción libre de textos.
- Revisión y corrección de textos propios.
- Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos.
- Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro.
- Juegos.

En este capítulo se describieron las definiciones de la educación especial, la integración escolar y educativa, las necesidades educativas especiales, la evaluación psicopedagógica, la intervención psicopedagógica, las adecuaciones curriculares y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita; en el siguiente capítulo se habla del diseño metodológico, el cual abarca cuatro fases, que implican la evaluación diagnóstica, el diseño y aplicación del programa de intervención, la evaluación final y la reintegración al grupo.

CAPÍTULO II. MÉTODO

2.1 Primera fase. Evaluación diagnóstica

Se llevó a cabo una Evaluación Diagnóstica, la cual valoró el nivel de aprendizaje en lecto-escritura alcanzado por el alumno, a partir de la interacción con los contenidos, con el profesor, con sus compañeros, en el centro escolar y con su familia.

Las causas y los motivos por los que se formula la demanda de intervención y las razones por las que se atiende son las dificultades de aprendizaje que presenta el alumno principalmente en el área de lecto-escritura y sus problemas de comportamiento o de relación dentro del salón de clases. Se realiza el diagnóstico debido a la petición de la maestra de grupo.

2.1.1 Objetivo específico

Valorar el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno en el área de lecto-escritura.

2.1.2 Sujeto

Nombre: Mi. A.

Sexo: Masculino

Fecha de nacimiento: 1996

Lugar de nacimiento: México D.F.

Colegio: Esc. Primaria Pública "Francisco I. Madero"

Nivel Educativo: 2° B

2.1.3 Procedimiento

La Evaluación Diagnóstica se centró en conocer la situación real del alumno en el área de lecto-escritura; la información se obtuvo a través de la aplicación de las técnicas y el instrumento de evaluación de contenidos académicos. Este proceso tuvo una duración de tres semanas aproximadamente.

2.1.4 Instrumento y técnicas

- Observación dentro y fuera de clases
- Entrevistas a padres y maestros
- Revisión de cuadernos
- Instrumento de Evaluación de contenidos Académicos.

2.1.4.1 Descripción de las técnicas

Observación dentro y fuera de clases. Se realizaron observaciones dentro del salón de clases con el objetivo de conocer la dinámica y relación que existe dentro del grupo y las dificultades que presenta el niño durante las clases; específicamente se esperaba conocer el uso de la lecto-escritura, es decir, cuando y para qué la utilizaba, y cómo se promovía esta habilidad dentro del aula. Se observó que el niño se aísla cuando las actividades no le llaman la atención, ya que en la materia de Español se encuentra muy atrasado, por lo que no trabaja ni participa, tampoco toma su cuaderno, se distrae y golpea a sus compañeros. Son escasos los compañeros con los que

habla, juega o mantiene alguna amistad y, casualmente, estos son niños repetidores o que presentan dificultades de aprendizaje.

Como las observaciones se realizaron a la hora de la clase de Español y es en la que más desfasado se encontraba, se decidió observar otras materias para ver si la conducta cambiaba y demostraba mayor interés y participación. Se observó que el alumno logra integrarse a materias como Conocimiento del Medio y Matemáticas, participando de manera adecuada y realizando los ejercicios que la maestra indica. Por esta razón se considera que a mayor dificultad de la teoría, menor atención y participación.

Se realizaron tres observaciones a la hora del recreo con la intención de conocer la actitud del niño y los tipos de relaciones que establece, donde se percibió que es un niño que no fomenta amistades y prefiere jugar solo, o por lo general es rechazado por sus compañeros por ser tan agresivo, ya que en la mayoría de sus juegos los lastima.

Revisión de cuadernos. Para obtener mayor información sobre el trabajo escolar del niño, se revisaron sus cuadernos que habitualmente utiliza, de este modo se pudo conocer sus producciones, el tipo de trabajo que realiza, sus errores más frecuentes y el tipo de evaluaciones o correcciones que realiza la maestra. Se evaluaron aspectos como la calidad de textos, la conclusión de tareas, la organización de los apuntes, entre otros. El análisis de los cuadernos refleja el poco trabajo realizado por el niño; así mismo, se observó que se encuentran desorganizados, sucios, con recados de la maestra de que el niño no trabaja o no hace la tarea y con trabajos incompletos.

Entrevistas. Se realizaron tres entrevistas semiestructuradas; una a la maestra de grupo, otra a la maestra de USAER y, por último, a los padres de familia. La primer entrevista se enfocó en los aspectos de relación maestro-

alumno, tipos de apoyos escolares, adaptación del niño dentro del aula, tipo de evaluación, preocupación y apoyo de los padres, entre otros temas.

Con la primera entrevista, se resaltó la deficiencia por parte de la institución ya que durante estos primeros años, el niño ha cambiado constantemente de docente provocando un desequilibrio en el aprendizaje.

Otro aspecto importante es que el grupo (heterogéneo) se encuentra muy saturado por lo que no es posible dar atención especial a los alumnos atrasados y que requieren de mayor apoyo.

Algo importante que destacó la maestra de grupo fue la conducta agresiva del alumno con sus compañeros y maestros, así como también su poco interés para realizar los trabajos dentro del salón de clases. La maestra consideró que el alumno al encontrarse desfasado, no logra ir al mismo ritmo que sus demás compañeros, por lo que se desespera, pierde el interés y se distrae jugando o molestando a sus demás compañeros. Sólo en las materias que no tiene que esforzarse o que se le facilitan, logra su participación e interés. También la maestra sugirió que debería existir mayor interés por parte de los padres de familia, ya que se han mostrado desinteresados con los problemas del niño y con poca participación.

La maestra de USAER comentó en su entrevista que no puede dar atención individualizada a los alumnos con NEE, ya que son muchos los alumnos que presentan estos problemas y no tiene el tiempo suficiente, por lo que su trabajo lo realiza de manera grupal, tratando de enfocarse en los alumnos con problemas de aprendizaje. También hizo mención sobre la conducta agresiva por parte del alumno, ya que ha recibido quejas por parte de los alumnos y de los maestros, y observa poca participación por parte de la familia del niño para solucionar los problemas.

Por último, se realizó una entrevista con los padres del niño donde se les explicó acerca de los objetivos de la Intervención Psicopedagógica, se

solicitó su colaboración para mejorar la situación del niño y se investigó el tipo de relación dentro del entorno familiar. Con esta entrevista se observó que el niño cuenta con poco apoyo familiar en cuanto a cuestiones escolares ya que su madre es analfabeta, por lo que no puede ayudarlo a realizar tareas escolares, se dedica a las labores hogareñas, no tiene trabajo y mencionó llevar una mala relación con su pareja, se encontró dispuesta a colaborar en lo que esté a su alcance; por otro lado, su padre no cuenta con el tiempo suficiente para apoyarlo por cuestiones laborales ya que se dedica al cuidado de terrenos tanto de día como de noche, por lo que recargan en el niño obligaciones que no corresponden a su edad y es por ello que la mayor parte del tiempo, el niño se muestra cansado y enojado. Es importante mencionar que el padre mostró rechazo a la ayuda del niño.

Dentro de la familia, el niño tiene una hermana menor de 2 años, algunas veces el niño no asiste a la escuela ya que es el encargado del cuidado de su hermana; por último es importante mencionar la situación de pobreza en la que viven en una zona semirural, teniendo que mudarse constantemente ya que no tienen un hogar fijo.

2.1.4.2 Descripción del instrumento de evaluación de contenidos académicos

Construcción. Se diseñó un instrumento para evaluar el nivel de lectura y escritura en el que se encontraba el alumno. El cual fue elaborado con base en los Planes y Programas de Estudio de la materia de Español de segundo y primer grado de primaria; la maestra proporcionó también los objetivos que el alumno ya tenía que haber cubierto, mencionó temas y algunas actividades que realizó para abordar los contenidos. **(Ver Anexo 1)**

Estructura del Instrumento. El instrumento estuvo formado por 15 reactivos, abarcó temas como identificación de vocales y consonantes,

redacción de textos breves, separación de sílabas, dictado, completar palabras, relación de imagen-texto, identificación de mayúsculas y minúsculas, comprensión de textos, entre otros.

Ejercicio	Tema	Puntaje máximo	Puntaje obtenido
1	Identificación de vocales y consonantes	20	20
2	Redacción de textos breves	4	3
3	Copiar un enunciado	2	0
4	Separación de palabras en sílabas	6	1
5	Dictado	6	1
6	Completar palabras	4	3
7	Relación imagen- texto	4	4
8	Sujeto y predicado	5	5
9	Separación de oraciones	3	3
10	Completar texto	11	11
11	Comprensión lectora	6	6
12	Escritura del nombre	1	1
13	Comprensión de textos	4	4
14	Interpretación de imágenes	4	4
15	Crucigrama	6	6
	Total	86	72

Aplicación. El instrumento se aplicó fuera del salón de clases, a la hora de la materia de Español y, en algunas ocasiones, se apoyó al alumno en lo que necesitaba. La aplicación duró dos sesiones y se realizó en el mes de enero del 2004.

Resultados. El diagnóstico mostró que los temas en donde Mi. A. presentó mayor dificultad fueron: redacción de textos breves, ya que aún desconoce

el valor sonoro convencional de la mayoría de las consonantes, segmentación de palabras, uso de mayúsculas y minúsculas, dictado y separación de sílabas. Los ejercicios en donde no presentó dificultades fueron: identificación de vocales y consonantes, relación imagen- texto, identificación de sujeto y predicado, completar textos, separación de oraciones, escritura del nombre propio, comprensión de textos, interpretación de imágenes y crucigramas.

2.2 Segunda fase. Diseño y aplicación del programa de intervención

2.2.1 Objetivo

Diseñar y aplicar un programa de intervención que permita al alumno, con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura, principalmente en la lengua escrita de los planes y programas de estudio de 2° de primaria, a elevar su nivel de desempeño en esta competencia.

2.2.2 Procedimiento

Se programaron 12 sesiones las cuales iniciaron el 20 de febrero del 2004 y concluyeron el 27 de mayo del mismo año, en las que se realizaron actividades didácticas extraídas del fichero de primero y segundo grado, las cuales se centraron en enseñar el uso correcto de las letras y la segmentación entre palabras, no se incluyó actividades con letras aisladas.

Se esperaba que el alumno aprendiera a leer y a escribir, así como utilizar estas habilidades como una herramienta para acceder a los contenidos de otras áreas y para comunicarse dentro y fuera de la escuela, cada sesión

abordaba la producción y lectura de textos breves. Las actividades requerían de la participación activa del alumno.

Para la realización de las actividades se requirió sacar al alumno del salón de clases durante las primeras horas, intercambiándolas por su clase de español, trabajando con él alrededor de una hora en un salón desocupado que pertenecía a la maestra de USAER. Por lo general fue durante las primeras horas ya que la escuela era de turno vespertino y el niño después del recreo se mostraba muy cansado.

2.2.3 Programa de intervención

2.2.3.1 Objetivo general

Enseñar el uso correcto de las letras que el alumno aún no conoce, invierte o sustituye, a partir de la enseñanza de la escritura y la lectura de diversos tipos de texto.

2.2.3.2 Objetivos específicos

- Que el alumno consolide el uso de las letras con su valor sonoro convencional, en especial: /p/, /m/, /t/, /r/, /n/, /f/, /d/, /b/, /v/, /s/, /c/, /z/, /g/, /j/.
- Que el alumno separe las palabras de una oración escrita dejando espacios blancos entre ellas.
- Que consolide el uso de las mayúsculas, las primeras en el nombre propio, al principio de una oración y después de un punto.

2.2.3.3 Asignación de porcentaje para los criterios de evaluación.

La asignación de puntaje en la evaluación diagnóstica se hizo con base en el desempeño del niño durante:

- La observación dentro y fuera del aula.
- El trabajo directo con él.
- La aplicación del instrumento de evaluación de contenidos académicos.

Además se tomó en cuenta la información obtenida a través de la revisión de cuadernos y las entrevistas.

En la evaluación final se tomó en cuenta su desempeño durante:

- La aplicación del instrumento final.
- La observación participante.
- El resultado de las 12 sesiones de la intervención.

2.3 Tercera fase. Evaluación final

Al término de la intervención se realizó una evaluación para conocer los avances del alumno.

2.3.1 Objetivo

Conocer el nivel de competencia lecto-escritora del alumno después del programa de intervención para analizar sus avances y limitaciones, y al mismo tiempo ver si se cumplió con el objetivo, el cual consistía en que el alumno consolidara el valor sonoro convencional de la mayoría de las consonantes, separar las palabras de una oración escrita y utilizar adecuadamente las mayúsculas y minúsculas.

2.3.2 Instrumento

Se construyó un instrumento con la misma estructura que el instrumento de evaluación de contenidos académicos, sólo que en éste algunas actividades fueron más complejas ya que se planteó evaluar los avances alcanzados por el alumno. En este caso el instrumento constó de 10 reactivos. (Ver Anexo 2)

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Ejercicio	Tema	Puntaje máximo	Puntaje obtenido
1	Identificación de vocales, consonantes y mayúsculas	43	42
2	Redacción de textos breves	5	4
3	Escribir un enunciado relacionando la imagen	4	4
4	Copiar un enunciado	3	3
5	Separación de sílabas	8	4
6	Dictado	5	3
7	Completar nombres	6	6
8	Separación de oraciones	3	3
9	Cambia de mayúsculas a minúsculas	4	4
10	Ordena frases	3	3
	Total	84	76

2.3.3 Procedimiento

La evaluación se aplicó en dos sesiones del mes de mayo, fuera del aula y con el apoyo de la asesora. Para conocer los efectos de la intervención no bastó con aplicar una prueba de evaluación final, fue necesario observar el funcionamiento del alumno durante la intervención y en el trabajo grupal, esta consideración requirió de una cuarta fase.

2.4 Cuarta fase. Reintegración al grupo

2.4.1 Objetivo

Conocer el desempeño real del alumno posterior a la intervención en actividades que requieren el uso de la lecto-escritura, dentro del grupo; con la intención de ver si se cubrieron las necesidades educativas especiales que presentó al principio de la intervención y más adelante logre una integración educativa.

2.4.2 Procedimiento

Después de la intervención, el alumno continuó trabajando con su grupo, sólo se separaba cuando tenía sesión. El trabajo de Intervención permitió brindarle una mayor atención; no obstante, el alumno presentaba dificultades al momento de integrarse al grupo, sin el apoyo individualizado, ya que al momento de integrarse se encontraba desfasado de sus demás compañeros, provocándole problemas de integración. De esta manera hubo necesidad de acompañar al alumno después de las sesiones con

la intención de integrarlo al grupo y trabajar con las actividades que sus demás compañeros realizaban, el apoyo se fue retirando poco a poco.

Se pretendió que la participación activa dentro del aula sirviera como alternativa para remediar los comportamientos negativos que presentaba el alumno como las agresiones físicas y verbales o simplemente negarse a trabajar. Con lo anterior se cree que las conductas agresivas y negativas del alumno son debido a un proceso de inadaptación dentro de la escuela, ya que a lo largo de este tiempo no ha recibido la estimulación adecuada que le permita adaptarse al centro escolar; por lo tanto al aula y a sus compañeros.

En resumen el capítulo dos muestra la metodología del trabajo realizado durante los cinco meses, el cual se encuentra dividido en cuatro fases: la evaluación diagnóstica, el diseño y la aplicación del Programa de Intervención, la evaluación final y por último la reintegración al grupo. En el capítulo siguiente se hablará de los resultados obtenidos tanto en la evaluación diagnóstica, como en el Programa de Intervención y se concluirá con la descripción de las 12 sesiones realizadas.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

3.1 Resultados de la evaluación diagnóstica

A partir de la aplicación de las técnicas y del Instrumento de Evaluación de habilidades académicas se pudo constatar que el alumno presentaba diversos problemas en el área de lecto-escritura, el uso que le daba era sólo dentro del aula, ya que era considerada como algo que tenía que aprender y corregir y no como una herramienta que le permitiría acceder a otros conocimientos. Es necesario tomar en cuenta que el contexto en el que se encuentra inmerso no fomenta el uso de la lecto-escritura; al ser un contexto semirural, se preocupa principalmente por los trabajos agropecuarios y ganaderos, es decir la mayor parte de la población se dedica a la siembra de maíz o al cuidado de ganado como borregos, vacas, gallinas, cerdos entre otros; o simplemente chóferes de transportes públicos, por lo que esta población ha sabido sobrevivir sin la necesidad de aprender a escribir o leer se considera que existe una deprivación sociocultural que afecta a los niños de esta zona, pero no determina el fracaso escolar en ellos.

Para planear las actividades que conformaron la intervención fue necesario analizar en forma exhaustiva los resultados de la evaluación diagnóstica del alumno.

Como se mencionó anteriormente los reactivos que evaluaron las competencias referentes a redacción de textos breves, segmentación de palabras, uso de mayúsculas y minúsculas, dictado y separación de sílabas fueron en las que el alumno presentó mayores dificultades. Los reactivos

que resolvió de mejor manera fueron los que evaluaban comprensión de textos, identificación de vocales y consonantes; sujeto y predicado.

La maestra refirió que Mi. A. se aísla durante las clases ya que no logra ir al mismo ritmo que sus demás compañeros, los distrae y los agrede; también comentó que le gusta que le lean, tiene buena retención y reconoció que en casa los padres no tenían la disposición para ayudarlo, ya que sus conocimientos son limitados.

Por medio del trabajo directo con el alumno se observó que se enojaba con facilidad y se le había etiquetado como el peleonero, el burro y el flojo del salón, por tanto, los niños lo provocaban. El alumno percibió que de esta forma obtenía atención y hasta una identidad, esto explica su conducta agresiva y su negativismo, aumentando aún más su inadaptación al centro escolar.

Para la resolución del Instrumento el alumno al principio requirió ayuda para leer y escribir, ya que desconocía la mayoría de las consonantes y su valor sonoro convencional, olvidaba el uso correcto de las letras, presentó problemas de omisión, inversión o sustitución de las letras, además de una deficiente segmentación entre palabras, y por último desconoció el uso adecuado de las mayúsculas.

Durante la evaluación Mi. A. comprendió bien las indicaciones y al principio se sentía contento de recibir atención individualizada; sin embargo, es importante mencionar que en clase como en casa no le agrada trabajar.

Las necesidades que este alumno manifestó podían ser disminuidas con el diseño y la aplicación de adecuaciones curriculares no significativas, que lo condujeran a trabajar en forma autónoma, recibiendo apoyo directo para

practicar la lectura y la escritura de forma continua y útil, reconociendo la importancia que tiene saber leer y escribir, y utilizar esta habilidad para realizar actividades escolares y extraescolares con éxito.

Las dificultades de este alumno estaban enfocadas a la práctica, y por consecuencia, a la mejora de la lecto-escritura, con atención individualizada, apoyo continuo para practicar la escritura, leer textos, corregirlos, comentarlos y sin duda aprender a través de ellos. Fue indispensable que su ambiente alfabetizador se enriqueciera y se le demandara el uso funcional de la lecto-escritura.

3.2 Análisis del proceso de intervención

Al inicio de la intervención el alumno se mostró interesado, ya que le resultó novedoso y atractivo que alguien, además de la maestra, se interesara por él y le enseñara de forma diferente. En las primeras sesiones su conducta era accesible y cooperativa, realizaba todas las actividades, poco a poco se fue preocupando por salir del salón ya que supuestamente suspendía sus labores y eso le causaba mucha angustia, presentó un negativismo en las actividades; esta situación impidió que el alumno concluyera los ejercicios, así que algunas veces se eliminó actividades de la planeación y se realizó sólo las que implicaban la práctica de la lecto-escritura.

Desafortunadamente, por las necesidades básicas de la población, los niños en general han recibido una educación en donde la escuela pasa a segundo término; para ellos leer y escribir no es indispensable; por lo que no se pudo contar con el apoyo de los padres.

Para aminorar esta situación se programaron actividades más dinámicas que lograran captar la atención del niño.

A pesar del desinterés que presentaba el niño, se notaron avances significativos en las primeras 6 sesiones ya que se logró una práctica continua de dos veces por semana, pero el ausentismo por parte de la maestra y por parte del niño, hicieron que el proceso fuera más lento y provocó retrocesos y errores que aparentemente ya se habían superado, como por ejemplo olvidar el valor sonoro convencional de algunas consonantes que ya había aprendido y la segmentación correcta de palabras. Esta situación se puede atribuir al excesivo ausentismo y el desinterés por parte del niño y su maestra.

A lo largo de la intervención el alumno fue motivado en todos los momentos en que trabajaba bien, con recompensas y estímulos que hacían se interesara por continuar de buena manera. Sus conductas agresivas disminuyeron ligeramente, en algunas ocasiones se negaba rotundamente a trabajar, la maestra comentó que su carácter dependía de cómo lo habían tratado en casa por la mañana, algunas veces el niño llegaba muy cansado a la escuela ya que debía trabajar para comer, como por ejemplo cuidar a su hermana, regar las plantas, arreglar el jardín, entre otras.

De manera gradual el niño aprendió el valor sonoro convencional de las consonantes y se sorprendió cuando logró leer frases cortas; al final de la intervención el alumno leía por iniciativa propia y escribía frases cortas, logró separar las palabras pero persistían los errores de inversión.

Probablemente las sesiones no fueron suficientes para abarcar la enseñanza del uso de las letras, ya que eran más del 50% con las que fallaba. Así, mientras aprendía algunas, olvidaba otras, quizá faltaron sesiones para reforzar la enseñanza. No obstante, al final de la intervención tuvo avances

notables, lo cual indica que el niño tiene un gran potencial de aprendizaje que aún con la deprivación sociocultural, logró desarrollar.

Es importante recordar que el medio influye en el individuo, pero no determina su situación, teniendo mucho que ver las demás características que presenta el niño en cuanto a familia, personalidad, estimulación, carácter y otros. Un ejemplo muy sencillo son los demás niños que viven dentro de la misma zona y no presentan las necesidades educativas de Mi.A.

3.3 Análisis y comparación de resultados

3.3.1. Análisis cuantitativo

En este apartado se presenta el análisis de los resultados cuantitativos del alumno, obtenidos en los instrumentos de evaluación de contenidos académicos y final.

El instrumento de evaluación de contenidos académicos estuvo conformado por 15 reactivos, los cuales evaluaron el nivel de lecto-escritura que presentaba el alumno. El puntaje máximo de la evaluación fue de 86 puntos, cada reactivo tenía asignado el mismo valor de un punto.

El instrumento final estuvo conformado por 10 reactivos los cuales sumaban en su totalidad 84 puntos; al igual que en el primer instrumento el valor asignado a cada reactivo fue el mismo.

La siguiente tabla muestra el porcentaje total de la puntuación obtenida, tanto en el instrumento de evaluación de contenidos académicos como en la evaluación final.

PORCENTAJE OBTENIDO EN LAS EVALUACIONES

1		2	
EVALUACIÓN DE CONTENIDOS ACADÉMICOS PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE OBTENIDO	EVALUACION FINAL PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE OBTENIDO
86 PUNTOS	72 PUNTOS	84 PUNTOS	76 PUNTOS

Esta información permite conocer la diferencia entre las dos evaluaciones, no olvidar que el alumno recibió ayuda por parte de la asesora para la lectura de las instrucciones y en momentos en los que el alumno lo solicitó.

A continuación se realiza un análisis comparativo de las evaluaciones desglosadas por contenidos, en él se observa la diferencia en los resultados después de la intervención.

	EVALUACIÓN DE CONTENIDOS ACADÉMICOS	PUNTAJE OBTENIDO	EVALUACIÓN FINAL PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE OBTENIDO
USO DE VOCALES Y CONSONANTES	20	20	43	42
USO DE MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS	10	4	4	4
REDACCIÓN DE TEXTOS BREVES	4	3	5	4
COPIAR UN ENUNCIADO	2	0	3	3
SEPARACIÓN DE SÍLABAS	6	1	8	5
DICTADO	6	1	5	4
COMPLETAR NOMBRES	4	3	6	6
SEGMENTACIÓN DE PALABRAS	3	3	3	3
RELACIÓN IMAGEN - TEXTO	4	4	4	4

Como se puede observar, aunque se presentan dos evaluaciones con diferentes preguntas, los contenidos a evaluar son exactamente los mismos.

Con el Instrumento de Evaluación de contenidos académicos se detectaron las principales dificultades del alumno, y una vez detectadas se trabajaron durante las 12 sesiones, tal es el caso del uso de mayúsculas y minúsculas, las separación de sílabas, el valor sonoro convencional, la segmentación de palabras y el dictado.

Durante la aplicación del Instrumento de Evaluación de contenidos académicos existen otros ejercicios que fueron utilizados para ver si el alumno los manejaba como son: sujeto y predicado, comprensión lectora, escritura del nombre, crucigrama, interpretación de imágenes y completar textos, por lo que en la evaluación final ya no se anexaron.

Una vez terminada la intervención, el alumno logró avanzar y superar las dificultades que presentaba y se puede observar con las calificaciones obtenidas en la evaluación final. Hay que recordar que sólo es una comparación cuantitativa.

Es importante resaltar que a lo largo de la intervención el alumno no recibió ayuda por parte de la maestra ni de sus padres; estos aspectos son de suma importancia, puesto que contribuyeron al lento aprendizaje del niño, así mismo si se hubieran presentado habría sido de gran ayuda para el éxito de la intervención.

En general los resultados indican que el alumno tuvo un mejor y mayor desempeño en la evaluación final. La evaluación cualitativa y el análisis de

reintegración al grupo explican de forma más específica lo que el alumno logró hacer después de la intervención, al tomar sus clases sin un apoyo individualizado.

Después de la intervención se observaron avances notables en las producciones del niño, mejoró la calidad de la escritura y al leer perfeccionó el uso del abecedario. En general se puede decir que al recibir la intervención se lograron avances que permitieron al niño producir mejores textos y elevar su calidad lecto-escritora en relación con el nivel de la evaluación diagnóstica; además es importante decir que aun cuando en la intervención se brindó atención especializada, ésta no fue extra a sus clases, ya que se intercambió por su clase de español. Así, mientras sus compañeros trabajaban en sus clases habituales de español, practicando y aprendiendo textos, el alumno trabajaba con las actividades de la intervención.

3.3.2. Análisis cualitativo

Como se mencionó, en los resultados de la evaluación diagnóstica el alumno presentaba diversas dificultades o problemas de aprendizaje. Se identificó sus principales necesidades educativas; así se requirió concretar la oferta educativa e incluir las medidas y apoyos necesarios, con la utilización de recursos diferentes para que el alumno lograra adquirir los conocimientos correspondientes a su grado y alcanzara el mismo nivel que sus compañeros. Sus necesidades educativas especiales se definen como transitorias ya que al recibir la ayuda específica necesaria en el momento oportuno, las dificultades que presenta para adquirir la lecto-escritura disminuirán o desaparecerán.

Con el fin de conocer cuáles fueron sus avances más importantes, a continuación se presenta un análisis más detallado de su desarrollo durante

la intervención; es importante mencionar que no sólo se debe tomar en cuenta hasta qué nivel llegó, sino desde donde partió, es decir qué sabía antes y qué logró con su esfuerzo.

Al principio de la intervención el alumno no mostró tener conocimientos de las características y reglas que constituyen el sistema de escritura. El conjunto de grafías convencionales o el alfabeto lo desconocía en gran parte, por lo que el valor sonoro convencional, la segmentación entre otros eran ignorados por él.

Al desconocer el valor sonoro convencional de la mayoría de las letras, cuando intentaba leer, lo hacía uniendo el nombre de las letras y no su sonido, al escribir presentaba dificultades al invertir, omitir u olvidar las letras. Algunas veces el nombre de las letras era el incorrecto. Mostró conocer sólo unas cuantas grafías que utilizaba para escribir y representar diferentes significados con distinto orden y cantidad como /m/, /p/, /a/, /i/, /l/. Por ejemplo, al leer la palabra "pelota", lo realizaba de la siguiente manera: Pa – e – ele – o – (la "t" le desconocía) – a.

Es importante señalar que, la mayoría de las veces, el alumno invertía la /p/ al momento de escribir y los nombres de las letras eran incorrectos ya que los relacionaba como la "pa" de papá y la "ma" de mamá.



Este ejemplo muestra cómo invierte la letra /p/ al momento de escribir papá, cuando se le dictó en la evaluación inicial.

La intervención ayudó a que el alumno conociera el alfabeto en su totalidad y lo dominara, así como lograr también la correspondencia entre las partes de la emisión sonora y las partes de la representación gráfica; así a lo largo de ese tiempo las actividades estuvieron principalmente enfocadas en el aprendizaje del alfabeto y su análisis fonológico.

Las primeras actividades que se llevaron a cabo se enfocaron en el conocimiento del alfabeto y su relación sonoro-gráfica, para después pasar al uso de mayúsculas y minúsculas, y la segmentación adecuada de palabras.

La mayoría de los ejercicios fueron lúdicos, se trabajó con materiales diferentes a los acostumbrados dentro del aula como el alfabeto móvil, el grafómetro, la ruleta, rompecabezas y crucigramas entre otros.

La mayor parte de las ocasiones el alumno no mostró interés por superar sus dificultades, su actitud fue negativa, dijo que no le gustaba leer ni escribir, pero en realidad no sabía hacerlo correctamente y se sentía mal cuando fracasaba.

Durante la intervención, en algunas ocasiones, se negó a trabajar o lo hacía de manera deficiente, preocupado principalmente por volver al salón a continuar sus labores; aunque en realidad pocas veces trabajaba en el salón, se mostraba realmente angustiado por retrasarse aún más.

Algo importante de mencionar es que el aprendizaje informal, que le proporciona el medio sociocultural en el que se desenvuelve, ha hecho que su desarrollo tenga un ritmo evolutivo diferente y lento, ya que al no recibir el apoyo por parte de los padres, y al ver que ellos pueden vivir sin la

necesidad de adquirir este aprendizaje, para el alumno aprender a leer y a escribir es algo que no tiene importancia.

Durante la intervención se presentaron diferentes momentos evolutivos, ya que al principio se logró involucrar a los padres de familia, los profesores y el alumno, así como también una secuencia de trabajo de tres veces por semana, donde se mostró la eficacia de la intervención logrando avances significativos en el aprendizaje del niño. Sin embargo, surgió un desinterés empezando por los padres de familia que hizo que la intervención perdiera fuerza, el alumno faltaba a clases sin motivo especial; más de dos veces por semana, la maestra se enfermó, por lo que estuvo con licencia médica por más de un mes y con los padres no se pudo contar. Aún así se pudo trabajar con el alumno, sin lograr que la intervención tuviera el éxito esperado.

Muchos de los avances alcanzados durante las primeras sesiones eran olvidados más adelante y se tenían que retomar; algunas veces dejamos de vernos por más de una semana y en casa como en la escuela no practicaba, por lo que el aprendizaje no se reforzaba en ningún lado y era olvidado fácilmente.

Con las actividades que se realizaron, el alumno poco a poco fue aprendiendo las letras y las relacionaba con algún objeto conocido para él, esto sirvió para que las recordara fácilmente y las tuviera presentes al momento de utilizarlas.

Después de la intervención, al leer y escribir palabras y frases cortas revisaba y corregía continuamente sus textos, reconociendo la importancia de esta tarea. Se logró que escribiera palabras con las letras correctas utilizando la mayoría de forma adecuada, aunque continuaban los problemas de inversión.

No se logró que dominara el alfabeto en su totalidad junto con su relación fonológica, pero amplió sus conocimientos y aprendió que al leer se unen las letras por su sonido y no por su nombre.

Por otro lado se considero importante que el alumno aprendiera a segmentar las palabras al momento de escribir una oración y que utilizara las mayúsculas en el momento adecuado, ya que durante la aplicación del instrumento de contenidos académicos, el alumno mostró desconocer la importancia de estas reglas.

A continuación se muestra un ejemplo de cómo el alumno escribe de flujo continuo presentando una deficiente segmentación entre palabras al momento de copiar una oración.

La escuela es muy grande

Mi mamá hace de comer

Aún cuando se le pidió copiar tal cual el enunciado, cometió errores de segmentación y omisión de letras.

Por último, el alumno mostró desconocer el uso correcto de las mayúsculas cambiándolas al momento de escribir. Esto quiere decir que las conoce, pero no sabe en qué momento utilizarlas, por ello parte de la intervención

se enfocó en utilizar las mayúsculas únicamente al momento de iniciar una oración, de escribir un nombre o después de un punto.

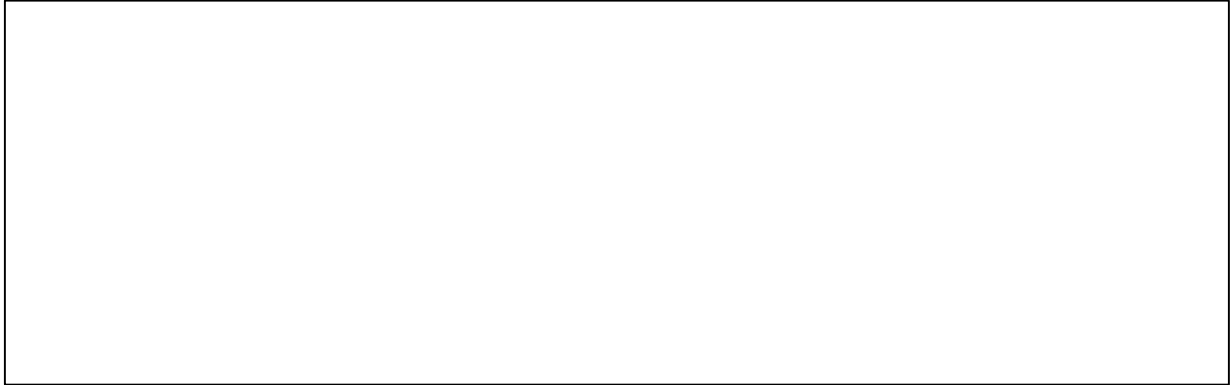
A continuación se muestra un ejemplo de sus respuestas en un cuestionario que medía comprensión lectora, donde el alumno muestra sus dificultades en la segmentación y el uso de mayúsculas y minúsculas.

¿Para que es la invitación?

Respuesta: Para celebrar el cumpleaños de Lalo

Como se mencionó anteriormente el principal objetivo fue que el alumno lograra adquirir las características y reglas principales que rigen el sistema de escritura, tales como el conjunto de grafías convencionales (el alfabeto), el valor sonoro convencional, la segmentación y la ortografía. Para ello fue necesario estimular al alumno durante todas las sesiones para que se interesara por el trabajo y le diera la importancia al aprendizaje de la lecto-escritura.

A continuación se muestra los resultados de la intervención en cuanto a segmentación de palabras y el uso correcto de las mayúsculas, donde el alumno logró romper el flujo de sonidos en palabras separadas.



En este ejemplo se muestra cómo el alumno utilizó las letras en forma adecuada, la segmentación entre palabras es correcta en su totalidad.



Con estos ejemplos se muestra cómo los errores que cometía al principio, cuando escribía combinando mayúsculas y minúsculas disminuyeron

considerablemente, además de utilizar las palabras correctas y la segmentación adecuada. (Ver Anexo 3)

3.4 Descripción de las sesiones realizadas

A continuación se realiza una descripción de las actividades que se realizaron a lo largo de la intervención. Como se mencionó anteriormente la mayoría de las actividades fueron lúdicas y dinámicas, rescatadas del fichero de actividades de segundo grado de primaria, con el objetivo de enseñarle de una manera diferente, con ello se pretendía atrapar la atención y el interés por parte del alumno.

La primera sesión tuvo una duración de hora y media aproximadamente, en cada sesión se tenían programadas dos o tres actividades las cuales se llevaban a cabo por las tardes, dentro de un salón desocupado, en la parte superior de la escuela.

La primera actividad que se realizó fue un juego llamado **“Basta”**; el cual consiste en que con un dado de plástico que contiene todas las letras del abecedario, se formaban palabras dependiendo la letra en la que caía, anotándolas en el pizarrón. Esta primera actividad se realizó principalmente para establecer confianza entre el niño y la aplicadora, así como para que el alumno empezara a reconocer el valor sonoro convencional de algunas de las consonantes que desconoció durante las observaciones y el instrumento de evaluación de contenidos académicos.

En este primer ejercicio el alumno se mostró tenso, pero participó adecuadamente; alguna de las dificultades que presentó fue que desconocía en gran parte el abecedario, por lo que fue difícil para él formar palabras que iniciaran con la letra que el dado marcaba. Las letras que desconoció fueron anotadas para trabajar con ellas más adelante, principalmente eran consonantes como la f, t, s, b, d, l, h, c, j.

El segundo ejercicio que se realizó fue el juego de la “**Lotería**” el cual pretendía que el alumno avanzara en la comprensión de la escritura por medio del análisis de palabras del tarjetero, así como también aprender a relacionar imagen y texto escrito. Para el alumno esta parte fue más sencilla ya que por cada tarjeta que salía, reparábamos en la primer letra que conformaba la palabra por su nombre y por su sonido, para que el alumno fuera reconociendo y aprendiendo que cada letra tiene un nombre y un sonido diferente.

Cada sesión fue evaluada para ver los avances alcanzados por el alumno, para después retroalimentar, tanto al alumno, como considerar modificaciones en el programa de intervención. Al ser la primera sesión, lo que se pudo observar es el poco manejo que presenta el alumno en cuanto al aprendizaje de las letras.

Sesión #2

La segunda sesión de actividades tuvo una duración de una hora. La actividad se nombró “**Con que letra empieza**” y seguía la misma intención que la dinámica anterior, es decir que el alumno empezara a reconocer las letras del abecedario con la primera de las letras que conforman las palabras. Se inició separando las fichas de la lotería dependiendo de la letra con la que empezara, para después reconstruirlas con el alfabeto móvil (letras del abecedario en pequeños pedazos de cartón) y así lograr que el alumno consolidara el valor sonoro convencional, la lista de palabras con las que se trabajó fue la siguiente: foca, fuente, teléfono, toro, tijeras, tigre,

dulce, durazno, despertador, serpiente, silla, sandía, pájaro, pato, pera, palma, periódico, pan, ardilla, alcancía, árbol, botella, bosque, barco, zapato, gallina, cocodrilo, dientes, tenedor, cuchara, jabalí, joyas, moneda, muñeca, montaña, mandarina, mar, limó, libro, leche, cobre, cepillo, elefante, lima, nariz.

El alumno consideró el ejercicio muy dinámico y participó adecuadamente, por lo que no quiso pasar a la otra actividad y sólo se trabajó con ésta. Al final se concluyó que es necesario concientizar al alumno que al leer y al escribir se une el sonido de las letras y no su nombre, a lo largo de la sesión el alumno mostró desconocer el nombre adecuado de las letras pero las identifica y las relaciona con algo conocido para él.

Sesión #3

Al principio de la intervención se logró trabajar con el alumno tres veces por semana lo que consiguió un avance importante en su aprendizaje, a lo largo de este tiempo su actitud fue positiva y participativa.

La tercera sesión se dio el primero de marzo del 2004, con un tiempo aproximado de hora y media, la primera actividad fue un “**Crucigrama**”, se utilizó un formato previamente realizado, en un rotafolio con 20 casillas y sus dibujos que daba al alumno la idea de la palabra que debía escribir, como pro ejemplo: árbol, perro, conejo, gato, barco, moño, luna, tren, sol, casa, foca, nopal, delfín, lápiz, carro, zapato, vestido, flor, ojo, gota. Se trabajó con las letras que era necesario consolidar en el alumno como la t, r, f, d, b, s, c, g, j, l, n. Este ejercicio nos fue de mucha utilidad ya que al alumno le sirvió para identificar cuántas letras conforman una palabra y el sonido de cada una, por ejemplo: cuatro casillas conforman la palabra casa y así sucesivamente con las 20 palabras que conformaban el juego, en donde no podía faltar ni sobrar una letra. También sirvió como ayuda para enfocar el objetivo principal de la intervención; esto es, consolidar el valor sonoro convencional de las consonantes.

La segunda actividad del día consistió en la **“lectura”** de tarjetas de cartón con palabras sencillas como: naranja, pez, jarra, goma, bebé, globo, lentes, ratón, oreja, vela, pelo, mano, cama, silla, sartén, sal, pan, entre otros; esta actividad se complicó por las dificultades que presenta el alumno, pero logró realizarla con la ayuda de la aplicadora, ya que continuó uniendo las letras por su nombre (equivocado) y no por su sonido. Esta parte al ser complicada le resultó tediosa y aburrida por lo que hizo varios intentos de abandonar el ejercicio.

En conclusión, la primer actividad sirvió mucho para que el alumno realizara un análisis detallado de la cantidad de letras que conforman una palabra, al descubrir esto, junto con su sonido se logró un gran avance. La segunda actividad al ser más complicada requirió un mayor esfuerzo y al ver que fracasaba, se frustró y decidió terminarla.

Sesión #4

Se continuó trabajando, esta sesión duró una hora. Se inició con una actividad nombrada **“Palabras que empiezan igual que el nombre propio”**, la cual consistía que el alumno descubriera la relación entre los sonidos y la representación escrita, reforzando el valor sonoro convencional de las consonantes que se le dificultan. Se trabajaron varios nombres de sus compañeros de salón, utilizando al inicio de la palabras las letras que el alumno aún no dominaba como: Jesús, Néstor, David, Pedro, Fernando, Tania, Roberto, Brenda, Damesio, Laura, Víctor, Nancy. Después con la intención de consolidar el valor sonoro convencional, se le pidió mencionar más nombres que empezaran igual que las palabras escritas y se anotaron, en el caso de haber dicho una palabra que no iniciara con el nombre se anotó y se hizo la comparación para después borrarla. La dinámica no tuvo mucho éxito ya que al alumno le costó mucho trabajo y respondía cualquier cosa, por lo que parecía estar aburrido e insistía en volver al salón a

continuar su trabajo; esto quiere decir que prefiere evitar cualquier ejercicio donde requiere esfuerzo. La segunda actividad no se pudo realizar por la insistencia del alumno de volver a su salón de clases.

Sesión #5

Por motivos de ausentismo de parte del alumno, se dejó de trabajar una semana. La siguiente sesión duró aproximadamente una hora.

Como fue largo el periodo que no se trabajó con el alumno, primero que nada se recuperaban las sesiones anteriores, esforzando al alumno que recordara las actividades realizadas, una vez recordados los ejercicios se iniciaba con las actividades.

La primera actividad fue la de **“Oraciones con letras móviles”** la cual pretendía que el alumno separara las palabras de una oración escrita dejando espacios en blanco entre ellas. Se utilizó el alfabeto móvil y se pidió al alumno construir una oración apoyándolo a que cada vez fueran más complejas, las cuales debía formar con el alfabeto móvil, se enfatizó todo el tiempo en la separación de palabras, el siguiente es un ejemplo:

Papá tiene que ir a trabajar

Mi perro toma agua

Mi tía tiene un bebé

Miguel va a la escuela por las tardes

La escuela es muy grande

Lo que más se le complicó fue buscar las letras que conformaban las oraciones en el alfabeto móvil, perdió mucho tiempo ya que algunas las confundía, uno de los requisitos era identificarlas por su sonido, el cual algunas veces desconocía u olvidaba. Como se dificultó la tarea pretendió abandonarla, con motivación e insistencia logró terminarla. Debido a que se suspendió por una semana la intervención y fueron varios días en los que no

practicó ni en casa ni en la escuela, se presentó retrocesos en el aprendizaje del alumno, por lo que fue necesario retomar algunas cosas que parecía haber aprendido, ya que algunas consonantes que dominaba anteriormente tuvieron que ser recordadas.

La segunda actividad se llama **“Cambia una letra de una palabra”**, la cual tenía como objetivo consolidar el valor sonoro convencional y al mismo tiempo que el alumno se diera cuenta de que al cambiar alguna letra en una palabra se modifica su significado. Se formaron varias palabras sencillas con el alfabeto móvil cambiando las primera letras, por ejemplo casa, tasa, masa, pala, palo, pato, gato, y así sucesivamente con distintas palabras que construía y leía al mismo tiempo. Este ejercicio resultó sencillo y atractivo para el alumno, lo hizo sin ninguna dificultad, sobre todo cuando se trabajó con palabras cortas. Esto quiere decir que los ejercicios tuvieron éxito, ya que el alumno logró unir el sonido de las letras y no su nombre, iniciando con palabras sencillas. Al ver el alumno que logró leer las palabras se sorprendió y demostró su aprendizaje. A lo largo de la intervención se estimuló en todo momento al alumno y más cuando trabajó bien.

En la sesión 6 se trabajó nuevamente con el alumno; las actividades duraron aproximadamente una hora, con el tema de **“Segmentación de oraciones”**. El alumno formó oraciones segmentándolas en palabras. Al principio de la sesión se le leyó un cuento para que se interesara por la historia, después se le entregó en tarjetas de cartón, palabras que formaban enunciados del cuento leído y que tenía que formar, recordándole que debía dejar un espacio entre cada una de ellas. Al principio, el cuento le llamó mucho la atención y le agradó que se le leyera, ya que insistió en que se repitiera; la actividad la realizó de manera rápida, aunque con un poco de dificultad, ya que reconocía la palabra por su longitud y no por las letras que la conformaban, pero logró realizar y terminar el ejercicio.

Ejemplo de las oraciones con las que se trabajó:

- El pequeño Haiwatha era un indio de corta edad.
- Un día vio algo que le sorprendió.
- Los indios grandes danzaban en la fogata.
- Cantaban una canción muy rara.
- Bailaban la danza de la pesca.

La segunda actividad consistió en un ejercicio llamado “**Con cuales letras se escribe**”, en donde el alumno reforzó el valor sonoro convencional en el sistema de escritura. Se le propuso realizar los preparativos para su fiesta de cumpleaños, por lo que se le pidió escribir la lista de cosas que necesitaba en el pizarrón.. Si desconocía una letra se consultaba el alfabeto móvil, cuando presentó dificultades o errores en la escritura de alguna palabra, se hacían preguntas que propiciaran la reflexión y facilitaran la escritura como: ¿Con cuál letra empieza pastel?, ¿qué letra le sigue?...

Con este ejercicio Mi. A. mostró dificultades al momento de escribir, no se habían detectado porque a lo largo de la intervención, se trabajó con el alfabeto móvil y no se había presentado la ocasión de que el alumno escribiera. Se observó que no ha logrado hacer conciente que en la lectura y la escritura se requiere unir el sonido de las palabras, cometió errores de ese tipo; al mismo tiempo que cuando comete un error o se equivoca, se irrita y se niega a continuar el trabajo, en vez de corregirlo.

A continuación se muestra la lista que realizó para su cumpleaños.

Chocolate

Pastel

Piñata

Pelota

Agua

Quesadillas

Dulces

Sesión # 7

Sesión #7

Durante este tiempo la profesora tuvo una licencia médica y los niños no recibieron clases por más de una semana. Por ello la actividad se pospuso dos semanas y tuvo un tiempo aproximado de una hora. Nuevamente se observa que lo que había logrado aprender el alumno durante la intervención deja de practicarlo y lo olvida para la siguiente sesión, creando retrocesos en la intervención, por lo que fue necesario recuperar las sesiones anteriores, recordando las actividades, el material y el objetivo para así reforzar el aprendizaje olvidado por faltas.

Para esta actividad se construyó previamente un “**Grafómetro**”, en un pedazo de unisel grueso con siete ranuras dobles al centro y siete tiras de papel rotafolio con letras del alfabeto en mayúsculas y minúsculas. Esta actividad tiene el objetivo de que el alumno consolide y descubra la relación sonoro- gráfica y el valor sonoro convencional de las grafías; por lo que se practicó con las palabras que es necesario reforzar como: t, p, m, r, n, d, f, v, b, s, c, g, j.

Se construyeron palabras que debía leer al final utilizando nombres propios y de ciudades para el uso de las mayúsculas, ejemplo: Pablo, perico, Puebla, mantel, México, maíz, tigre, Tomás, Teresa, ratón, Raúl, Tampico, Juan, gato, Cancún, Cecilia, mesa, Durango, Sandra, Rodrigo, Fabiola, Martín, Néstor, Roberto, David, Diego, Carlos, María, mesa.

El material fue de mucha utilidad ya que como sucedió en el crucigrama, el alumno descubrió la cantidad de letras que conforman una palabra como el

sonido de cada una de ellas, logrando un avance importante en el aprendizaje del valor sonoro convencional.

La segunda actividad del día se nombró **“Separación de oraciones”** en donde el alumno aprendió a dejar un espacio entre las palabras al momento de escribir. Se realizaron con anterioridad diferentes enunciados con ayuda del alfabeto móvil, se seleccionaron las letras que conformaban el enunciado y el alumno lo armaba con las letras exactas; esto se realizó para no perder tiempo al buscar las letras y terminara por aburrirse o desesperarse. La actividad tuvo mucho éxito y sirvió mucho para que el alumno consolidara la separación entre palabras y el valor sonoro convencional. Durante las actividades su actitud fue participativa y entusiasta.

Los enunciados con los que se trabajo fueron:

- La víbora de cascabel es venenosa
- El pino es verde y frondoso
- El perro es el guardián de la casa
- El niño está enfermo de gripa
- El periódico es una fuente de información.

La intervención nuevamente se suspende por vacaciones y se continuó después de dos semanas con un tiempo aproximado de 30 minutos. Al momento de ir a su salón, el alumno se rehusó a salir y su actitud fue negativa todo el tiempo, se preocupaba e insistía en volver con sus compañeros a continuar los trabajos que no realizó; por lo visto estaba trabajando en una actividad que era de su agrado por lo que se negaba a suspenderla, en realidad no quiso trabajar, por ello resultó muy difícil que las actividades tuvieran éxito y se perdió el sentido de lo que se quería enseñar, así como también resultó imposible que cooperara para recordar las sesiones anteriores y recuperar lo olvidado. Fue mayor el esfuerzo que se

hizo para que el alumno trabajara, por el interés reducido y la escasa participación que le puso a las actividades.

Iniciamos con un **“Rompecabezas”** el cual pretendía que el alumno consolidara el valor sonoro convencional de las letras que se le dificultaban; se formaron varias letras con el alfabeto móvil utilizando el uso de mayúsculas en los nombres propios, el juego consistió en darle la definición y él tenía que encontrar el nombre correspondiente. Poco a poco se interesó por adivinar los nombres y logró trabajar por un lapso corto.

El segundo ejercicio consistió en la **“Separación de palabras”**, donde se pretendía que el alumno reconociera las partes de una oración y lograra separar las palabras que la conforman. Con material previamente realizado se construyeron oraciones en hojas de cartón sin separar palabras, el alumno tenía que recortarlas separando las palabras. El ejercicio fue complicado para él y su desesperación por volver al salón evitó que continuara su trabajo y se suspendiera la actividad. Esta actividad resultó difícil ya que el alumno presenta problemas para romper el flujo de sonidos en palabras separadas, no le fue fácil distinguir en donde inicia o termina una palabra.

En esta sesión fue muy poco lo que se pudo avanzar por la actitud negativa del alumno y también hay que tomar en cuenta el tiempo que se han tenido que suspender las sesiones, la escasa práctica tanto en casa como en la escuela, por lo que resultó difícil avanzar a ese ritmo.

Preocupada por el retraso del alumno, se trabajó al día siguiente 08 de mayo, la sesión duró 45 minutos aproximadamente.

El primer ejercicio se llamó **“Mayúsculas y minúsculas”**. Con esta actividad se pretendía que el alumno conociera el uso de las mayúsculas al principio de una oración; como material se usaron cuentos infantiles que

anteriormente noté que fueron de su interés. Se le pidió observar en dónde se encontraban las mayúsculas y las encerrara con rojo. Al terminar, se trató de descubrir que las mayúsculas se usan únicamente al principio de las oraciones, después de un punto y con los nombres propios. Durante el ejercicio su actitud fue participativa y se logró el objetivo planteado ya que al final del cuento el alumno reconoció el uso de las mayúsculas.

El segundo juego fue el de “**Ahorcado**”, con el cual se pretendía que el alumno desarrollara habilidades que consolidasen el valor sonoro convencional. El juego consistió en esconder una palabra y el alumno por medio del sonido de las letras debía encontrarlo antes de ser ahorcado. Los principales problemas que presentó fue que no recordaba letras del alfabeto y siempre decía las mismas, por ello se equivocaba y perdió. Por las dificultades que presentó en la actividad, abandonó el ejercicio teniendo que pasar al siguiente. En esta actividad se pudo observar que el alumno ha ampliado su aprendizaje en cuanto al abecedario, ya que en un principio lo desconoció en gran parte, en esta actividad mencionó letras que al principio desconocía y algunas que olvidó fue por falta de práctica.

Para terminar y saliéndose un poco de los objetivos de la intervención se leyeron “**Cuentos Infantiles**”, la lectura se hizo con la intención de que el alumno reflexionara sobre las consecuencias de la violencia y las conductas antisociales que presenta dentro del salón de clases y que lo único que consigue es el rechazo por parte de sus compañeros. Como se mencionó, la conducta agresiva y negativa del alumno muchas veces hace que las actividades sufran modificaciones y se enfoquen a las necesidades que presenta en el momento. Recordando que el alumno presenta conductas antisociales debido a que no se ha logrado adaptar al medio escolar por lo que a lo largo de la intervención las actividades se ajustaron a las necesidades que presentaba.

Los problemas de ausentismo continuaron por parte de la maestra, lo que había logrado a lo largo de la intervención ha sido sin ayuda de los padres, ni de la maestra; durante este tiempo fue necesario la ayuda de una maestra suplente mientras termina la licencia médica de la profesora, la cual se dedica a cantar y a jugar con los niños sin llevar el programa; tomando en cuenta que el mes de mayo es de mucho festejos y continuamente preparan los bailables para los festivales.

El 18 de mayo una vez recuperando las sesiones anteriores y detectando el atraso del alumno, se trabajó con la actividad **“Formemos palabras con plastilina”**, donde se pretendía que el alumno desarrollara su motricidad fina mediante la formación de palabras sencillas con plastilina y, al mismo tiempo consolidar el valor sonoro convencional de las consonantes que olvidaba como: t,p,s,d,f,g,b,n. Para esta actividad hubo necesidad de estimular al alumno de manera diferente para que trabajara de manera eficiente. Por cada diez fichas que juntaba, se le daba un estímulo. Sólo así se logró trabajar y formó muchas palabras cortas y largas con la plastilina, las cuales escribió y leyó correctamente. El tiempo se fue rápidamente con la actitud participativa del alumno, por lo que no dio tiempo de pasar a la siguiente actividad. Poco a poco ha logrado darse cuenta del sonido de las letras que conforman las palabras, con la ayuda de los ejercicios que se han realizado, al formar las palabras, recapacita las letras que la conforman y el sonido de cada una de ellas, es decir logró una metacognición.

La forma en que se estimuló al alumno facilitó su participación en la intervención, se mostró muy interesado en juntar fichas y con buena actitud, demostrando sus aprendizajes.

Durante la sesión 11, se trabajó la actividad llamada **“Escribe palabras que empiezan igual”** en la que el alumno debía de descubrir y consolidar el

valor sonoro convencional de las letras. Durante la actividad su actitud fue negativa, mostrándose molesto por tener que trabajar, pero se le convenció y participó con mucho esfuerzo. Para empezar se le dictó un conjunto de palabras cuya escritura comienza con la misma sílaba, por ejemplo:

Camisa, canica, cama

Trapo, travieso, traje

Ardilla, árbol, arte, arco, arma

Cansado, canta, cangrejo, candado

Se discutió la forma correcta de escribir las palabras, se observó que al alumno se le dificultan las sílabas trabadas, al mismo tiempo se le advirtió que las secuencias sonoras iguales se debían escribir con la misma secuencia de letras. Cuando el alumno no logró comprender la similitud de las palabras, se le pidió fijarse en el sonido que se produce al pronunciar la primera parte de ellas. Se formularon preguntas para que el alumno se centrara en la tarea del análisis oral, por ejemplo:

¿Cómo empieza árbol?, y arco ¿cómo empieza?, ¿empieza igual que árbol?, ¿podría escribirse arco con las primeras letras que tiene árbol? Si, no ¿por qué?.

Después se intentó que el alumno escribiera en una hoja palabras que empiezan igual a las anteriormente trabajadas. A continuación se muestra la lista de palabras que realizó el alumno mostrando sus mejoras en la escritura, en el uso de mayúsculas.



En la siguiente sesión, el alumno se mostró cansado y enojado la mayor parte del tiempo. Para esta actividad se construyó un círculo de cartulina gruesa dividido en ocho partes con un orificio en el centro, una flecha pequeña de papel grueso forrada y en cada uno de ellas tarjetas con diferentes sílabas y palabras escritas como por ejemplo: po, la, sa, te, pa, ro, ca, mi, entre otras. Con esto se pretendía que el alumno practicara el valor sonoro convencional de las consonantes y que analizara sílabas elegidas al azar y determinara la posibilidad de formar palabras.

El juego se llama “**La ruleta**”, se inició con las consonantes que aún no logra dominar, seleccionando una colección de sílabas y colocando una en cada espacio de la ruleta. Al girar la ruleta se escribió en el pizarrón la sílaba señalada y se motivó al alumno para que formara una palabra con la sílaba, con mucho trabajo logró hacerlo ya que la mayoría de las veces no contestaba o inventaba las palabras. Con mucho esfuerzo logró formar palabras sencillas que se han trabajado a lo largo de la intervención, quizá su medio no le permite aprender más de lo que ve en la escuela.

Para terminar con las actividades se jugó a “**La tiendita**” con la intención de que el alumno reconociera el valor sonoro convencional de las letras. Para ello se utilizaron envolturas de productos comerciales como chocolates, papitas, refrescos, dulces y recortes de productos anunciados en revistas y periódicos. Se pegaron las imágenes de los productos en hojas blancas y en la parte inferior de la hoja se le pidió al alumno que escribiera el nombre del producto. La actividad se repitió con varias envolturas y al alumno le entusiasmó la idea de recortar y pegar, al mismo tiempo que

olvidaba su enojo mientras platicaba. Para terminar se organizó la venta de los productos.

A lo largo de la intervención el alumno demostró su aprendizaje, aunque fue lento y con poca ayuda, le sirvió para las dificultades que presentaba al principio, es importante recalcar que las actividades realizadas se contextualizaron al medio en el que el niño se desenvuelve, es decir la intervención se realizó enfocándola a las características de su medio.

Por último, recordando que el objetivo principal era que el alumno lograra hacer conciencia del valor sonoro convencional de las letras, las actividades realizadas durante la intervención no requirieron que el alumno escribiera, por ello son escasas las producciones que se tienen de él. Sin embargo las que se exponen como ejemplos, muestran el avance del alumno en cuanto a la separación de palabras y el uso correcto de las mayúsculas.

En este capítulo se habló de los resultados tanto de la evaluación diagnóstica, como del proceso de intervención realizado durante estos meses, así como también se elabora un análisis cuantitativo y cualitativo, y se describen las sesiones realizadas. El siguiente y último capítulo se refiere a las conclusiones, limitaciones y sugerencias que presentó el trabajo de intervención, así como también las aportaciones que se realizan para la Psicología Educativa.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

Después de haber concluido con las actividades, se observó que el objetivo general del trabajo, el cual consistió en una intervención psicopedagógica realizada a un niño de 2° de primaria con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura logró tener el éxito esperado. De acuerdo con los resultados finales, se demostró haber alcanzado el objetivo, el cual consistía en lograr que el alumno realizara el análisis fonológico de las letras que conforman el abecedario, identificando los fonemas que componen las palabras; así como también la segmentación adecuada de las palabras al momento de escribir una oración y el uso correcto de las mayúsculas, los cuales se pueden perfeccionar con la práctica de la escritura y de la lectura.

Mediante la comparación de los aprendizajes del alumno antes y después de la intervención, se observó que el alumno, al principio, desconocía en gran parte el abecedario, gracias a la intervención logró aprender el abecedario en su totalidad junto con su análisis fonológico, consiguiendo escribir y leer frases cortas; aunque es importante mencionar que por la falta de tiempo, considero que fue un objetivo bastante ambicioso, ya que no dio tiempo de reforzar el aprendizaje.

En cuanto al segundo objetivo, al principio el alumno escribía sin separar las palabras al momento de escribir una oración, gracias a las actividades realizadas y por ser algo que se repitió y practicó constantemente durante la intervención, al final el alumno superó el problema, analizando y separando las palabras al momento de escribir.

Por último el uso correcto de las mayúsculas lo dominó con facilidad, ya que en un principio desconocía las reglas ortográficas de las mayúsculas por lo que fue necesario practicar y dedicarle atención y tiempo a los trabajos del alumno.

Al comparar los avances logrados se puede decir, al principio el alumno mostró tener un repertorio fijo parcial, es decir, utilizaba las mismas grafías que conocía para escribir diferentes cosas, ahora puede mostrar un mayor manejo de cantidad y repertorio variable, así como también logró manejar con más exactitud la convencionalidad de nuestro sistema de escritura, sin embargo, las letras polivalentes las maneja indiscriminadamente, por ejemplo: “b” por “v”, “ll” por “y”, así como también hace uso de las sílabas directas, inversas, mixtas, compuestas y redacta pequeños párrafos

Las intervenciones psicopedagógicas son de gran ayuda tanto a los alumnos como a los profesores ya que por medio de ellas, los alumnos logran elevar su nivel de aprendizajes, integrándose a sus demás compañeros de clase, esto propicia que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales no sean excluidos del salón o sean mandados a escuelas especiales, es obligación de la escuela y de los psicólogos educativos atender este tipo de situaciones.

Considero que la lengua oral, la lengua escrita y el proceso de la lectura son importantes en la escuela primaria por ser la base de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, y por consiguiente de la formación integral del niño, por lo cual se le debe dar a cada una de ellas la importancia que se merece en todos los grados de la escuela primaria.

De un tiempo a la fecha, los profesionales de la educación se encuentran preocupados por mejorar la calidad de la educación en la enseñanza de la lecto-escritura, hoy en día realizan un mayor esfuerzo por atender a los

alumnos que presentan necesidades educativas especiales en esta área. Como sabemos, la lecto-escritura conforma uno de los objetivos especiales de la instrucción básica y a lo largo del tiempo se ha observado que es uno de los factores principales del abandono escolar y la repetición, por lo cual es necesario dedicarle más tiempo y esfuerzo al tema.

De acuerdo con la literatura revisada (Gómez, Villareal, González, López, y Jarillo, 1997) se comprueba que todos los niños presentan el mismo proceso de desarrollo en el aprendizaje del sistema de escritura, aunque con un ritmo evolutivo diferente y en función de las oportunidades que el medio sociocultural les proporcione, por lo que resulta importante brindar el apoyo necesario a todos los medios para que puedan alcanzar este aprendizaje, con la ayuda de personal capacitado que lleve a cabo los programas y contenidos ajustándolos a las características individuales de cada alumno.

Considero que el contexto es un factor que puede llegar afectar el desarrollo y el aprendizaje del alumno, ya que como en el caso de Mi.A. al no recibir apoyo por parte de sus padres en la realización de los trabajos escolares, ni motivación para continuar sus estudios, y dedicarle más tiempo a los trabajos de campo, provoca el retardo en el aprendizaje del alumno, así como también influye el desconocimiento por parte de los padres sobre la importancia de los aprendizajes escolares. La deprivación sociocultural es un factor que afecta indiscutiblemente la situación de los alumnos, pero no determina su fracaso escolar, es necesario tomar en cuenta los demás factores que provocan el retraso en el alumno.

El apoyo que brinde la familia con un niño con NEE desempeña un papel muy importante ya que es el paso al éxito en cualquier tipo de intervención, de lo contrario, sin el apoyo social, personal y económico por parte de los

padres, el trabajo se vuelve más complicado y lento; en este sentido la familia representa un obstáculo para el avance del niño.

LIMITACIONES

Es de reconocer que toda práctica educativa enfrenta ciertas limitaciones que de manera directa o indirecta repercutieron en la intervención, a continuación se mencionan los obstáculos que se presentaron durante el trabajo:

- El familiar, sabemos que es importante para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales el apoyo incondicional de los padres. Es importante mencionar que representa un obstáculo la ignorancia y apatía por parte de la familia al momento de realizar cualquier tipo de ayuda. La mayor parte del tiempo mostraron rechazo y falta de apoyo, dejando toda la responsabilidad a la escuela. Esto hizo que la intervención perdiera fuerza, ya que con la participación de los padres y con el apoyo en casa de lo que se aprende, el aprendizaje se consolida de una manera eficaz.
- El desarrollo del niño se encuentra relacionado con el medio socioeconómico en el que vive, en esta ocasión al ser una zona semirural, la población no están en contacto con la lecto-escritura por lo que no le da importancia a este aprendizaje; la mayor parte de las personas adultas son analfabetas y se dedican a la ganadería o agricultura, ello motiva a sus hijos a seguir con la tradición y dejar a un lado los aprendizajes escolares.
- El problema de la inasistencia por parte del alumno y de la maestra fue un factor determinante para ocasionar ciertos obstáculos en la

consecución de los objetivos, pues las constantes faltas ocasionaban cierta desvinculación en relación a los aprendizajes alcanzados, y al volver el aprovechamiento del alumno no era el deseado. Esta limitante con frecuencia se manejaba con los padres de familia tratando de hacer conciencia de la importancia de la escuela, sin embargo no alcanzaron a comprender la necesidad de esta responsabilidad y su importancia.

- La enfermedad de la maestra hizo que los alumnos se desajustaran ya que durante ese tiempo suplieron dos maestras con diferentes métodos de enseñanza, con ello lo único que se logró fue suspender el programa y dedicarse a los festejos, afectando sobre todo a los alumno con NEE, dejando de practicar y agrandándose sus problemas.
- La escasa participación por parte del equipo de apoyo dentro de la institución fue un factor importante que influyó como limitante al trabajo de intervención. Actualmente las escuelas cuentan con un psicólogo educativo el cual no puede atender a todos los alumno que cuentan con NEE por lo que es insuficiente el apoyo que brindan. Considero importante la necesidad de dedicar apoyo individualizado a los alumnos con NEE y llevar un seguimiento del caso, para estar seguros del avance de los niños y de la eficacia de las intervenciones.
- Desde un punto de vista, se podría decir que los problemas del niño se debe a que todo lo que lo rodea propician las dificultades de aprendizaje, la escasa ayuda por parte de los padres, la influencia del contexto, el poco apoyo que brinda la institución, en general, hace que surja un fracaso social, que el alumno difícilmente logra superar.
- Muchas veces la inadaptación por parte del alumno hizo que la intervención tomara otro rumbo, ya que su negativismo al trabajo

hacía que las actividades se suspendieran o se realizaran rápidamente, por la urgencia que tenía de volver a su salón o simplemente por no trabajar.

SUGERENCIAS

Al final de la intervención y como parte final de la tesis es necesario recomendar a los profesores que atenderán a Mi., a los papás, a los maestros de USAER y demás participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje lo que me ha dejado trabajar con alumnos con NEE; así como también recomendar a los demás profesionales, cómo se puede trabajar el mismo caso pero en otros niños con las mismas circunstancias:

- Es necesario destacar el papel del profesor ya que como maestro de educación primaria, y sobre todo para los primeros ciclos, necesita conocer y actualizarse sobre los fundamentos de cada tipo de método de enseñanza y aprendizaje. Es necesario que el profesor tenga presente las características de las etapas por las que la mayoría de los niños atraviesan al realizar la exploración en el mundo de las letras, para que pueda considerar las bases que tienen y en las cuales es necesario apoyar para impulsar y motivar al niño en el aprendizaje de la lecto-escritura.
- Actualmente es importante propiciar en los alumnos el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares, los planes y programas de estudios se conforman, en primer lugar por los conocimientos, habilidades y actividades que son materias de aprendizaje en cada uno de los ejes, sugiriendo una gran variedad de opciones didácticas, en las que conduce al alumno a

aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o actitud correspondiente.

- Desde un enfoque constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje del español, se recomienda al docente analizar sus bases, determinando lo adecuado para su grupo e incorporando acciones que reafirmen el aprendizaje, promoviendo situaciones y actividades que beneficien a los niños en cuanto a la ampliación de vocabulario, expresión oral y escrita, no sólo para cumplir en el ámbito escolar, sino para comunicar en cualquier aspecto y situación de la vida, encaminando su labor como guía y dando la atención individualizada a cada niño.
- Por otra parte es necesario señalar la insuficiencia por parte de las instituciones públicas para brindar el apoyo necesario a los alumno que presentan necesidades educativas especiales tanto transitorias como permanentes, principalmente cuando se encuentran en zonas semirurales o rurales, por lo que se sugiere que se le revalorice este apoyo, brindándole mayor importancia y que consideren los méritos que puede lograr este servicio, pues de este apoyo depende en gran medida los logros que se obtengan dentro de la institución.
- En caso de que exista poca disposición por parte de los padres, propongo que, en la medida de lo posible, se les sensibilice e involucre más en todas y en cada una de las actividades para que el alumno se sienta apoyado y se interese por trabajar y participar de mejor manera.

- Cada día se vuelve más indispensable que los niños sean capaces de utilizar adecuadamente la lectura y la escritura para poder enfrentar las exigencias del medio en el que se desenvuelven, y cada vez es más importante tener una definición clara de ambos conceptos, diferente al concepto tradicional. Actualmente el aprendizaje de la lectura y de la escritura no es de forma mecánica o memorística, lo que se pretende es enseñar a leer y a escribir de forma comprensiva, aunque tenga que llevarse más tiempo. Los métodos y técnicas nuevos están basados en el desarrollo psicológico del niño, propio a la época en que vivimos, por lo que el maestro debe ser un guía, un orientador de la enseñanza- aprendizaje en todas las ramas de la educación.

REFERENCIAS:

- Ainscow, M.; Echeíta G.; Duck C. (1994). *Necesidades especiales en el aula*. “Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar”. Aula de innovación Educativa. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, J. (2002). Presentan Programa de Educación Especial. En: *Educare*. Año 1, Núm. 1. pag.7.
- Arnaiz, P.; Illán, N. (1999). “La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual”, en: *Didáctica y organización en Educación Especial*. Granada: Aljibe.
- Bassedas, E.; Huguet, T.; Marrodán, M.; Olivan, M.; Planas, M.; Rosell, M.; Seguer, M.; Vililla, M. (1995). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. México: Piados.
- Burgos, G.; Saad, E.; Santamaría, A. Y Zacarías, J. (1995). *Necesidades Educativas Especiales. Una propuesta de procedimiento para la Integración Educativa*. Programa de publicaciones de material didáctico. Fac. de Psicología. de la UNAM.
- Casanova, R. (2002). “Atención integral del niño con daño cerebral en las clínicas del lenguaje”. *Revista de Psicología Educativa*. Págs.11, (5), 20-23.
- De la Plata, E. (1996). Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en educación secundaria. En: *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Malaga: Aljibe.
- Escalante H, I.; Escandón M, Ma. C.; Fernández T, L. G.; García c, I.; Mustri, D. A.; Puga V, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México: SEP.

- Ferreiro, E. Y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- Flores, A. (1994). “Una perspectiva metafórica de la dialéctica. Segregación / integración escolar”, en: *Teoría y práctica de la Integración Escolar: los límites de un éxito*. Granada: Aljibe.
- García. P, C. (1992). “Una escuela común para niños diferentes”.*Universitaria*, 44.
- Goodman, K. (1998). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: E. Ferreiro y M. Gómez. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gómez, C. (1999). *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. Barcelona. Escuela Española.
- Gómez, M.; Villareal, Ma.; González, L.; López, Ma. y Jarillo, R. (1997). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México. SEP.
- Gómez, M. González, L. Hernández, G. Morales, E. Rodríguez, B. Villareal, M. Balmes, Z. Días, A. Grimaldo, M. Iñigo, L. Odabachian, L. Salgado, M. Silva, E. (1998). *Libro para el maestro. Español Segundo Grado*. México. SEP.
- González, E. (1999). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid. CCS.
- González, D., Ripalda, J. Y Asegurado, A. (1995). *Adaptaciones Curriculares*. Guía para su elaboración. Granada: Aljibe.
- Maher, Ch. Y Zins, J. (1989). “Métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes”, en: *Intervención Psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid. Narcea.
- Marchesi, A., Coll, C. Y Palacios, J. (1999). “Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales” en: *Desarrollo Psicológico y educación*. Madrid. Alianza.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica, Primaria*: México.
- Puigdemívol, I. (1993). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona. Graó.
- Puigdemívol, I. (1986). “*Historia de la Educación Especial*”. en: *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, 1, Madrid. CEPE.

- Puigdellívol, I. (1997). *Programación de aula y adecuación curricular*. “El tratamiento de la diversidad”. Barcelona. Graó.
- Sadd, D.E. (1997). “Algunas concepciones y tareas requeridas para el desarrollo de la adecuación curricular en la Integración Escolar”. Ponencia del IV Simposium de Psicología Educativa y Educación Básica. UPN, México.

NOMBRE DEL NIÑO _____

EDAD _____

ESCOLARIDAD _____

ESCUELA _____

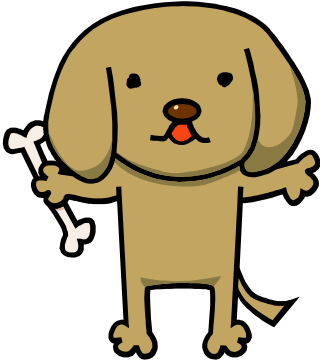
OBJETIVO: Evaluar el nivel de adquisición de la lengua escrita y de comprensión lectora que posee el individuo el cual se encuentra en 2° de primaria.

INSTRUMENTO:

1.-Marca con rojo el cuadro que tenga vocal y con azul las consonantes.

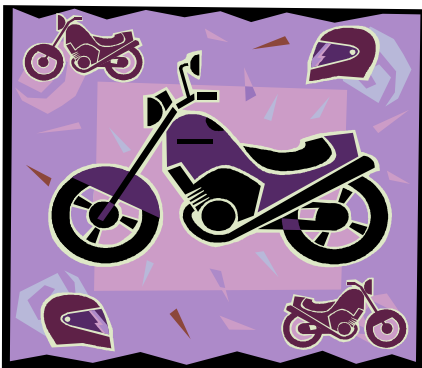
A collection of boxes containing various letters and symbols for a classification task. The letters and symbols are: S, d, i, J, w, x, H, n, O, q, f, e, g, b, K, ll, a, M, c, U, L, ñ, z, y, P, v, t, CH, R.

2.- Escribe el nombre de los objetos.









3.- Copia el enunciado.

Mi mamá hace de comer

La escuela es muy grande

4.- Separa en sílabas las siguientes palabras.

Gato

Comedor

Niño

Juguete

Mantel

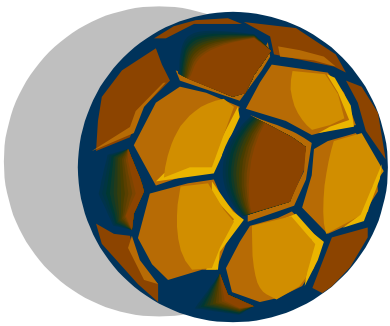
Leche

5.- Dictado.

6.- Completa el nombre de los siguientes dibujos.



C _ _ r o



P e l _ _ a



G _ _ o



L á _ _ z

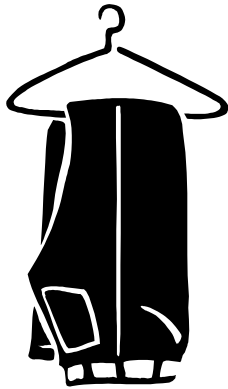
7.- Une el nombre con el dibujo correspondiente.



Flor



Libro



Zapato



Pantalón

8.- Separa el sujeto con rojo y predicado de azul de las siguientes oraciones.

Mi hermana juega con la pelota

Liliana hace de comer

Mi abuela ve la televisión

Los perros ladran en la noche

La maestra reparte el almuerzo

9.- Separa las oraciones.

LaNavidadesparacelebrar.

EnNoviembresecelebradiademueertos.

Lasvacacionesseacercan.

10.- Completa el texto utilizando las palabras siguientes.

El el la Los los Un un una

Don Lalo tenía _____ tienda en un pueblo. Era un comerciante con muy mal genio y siempre se enojaba con los niños.

_____ niños del pueblo ya no querían comprar en _____ tienda de Don Lalo por que siempre salían regañados por su culpa.

_____ día, cuando los niños estaban jugando junto al arroyo, que estaba crecido, salvaron a un viejito de ahogarse.

_____ viejito, agradecido, les dijo que por haberse salvado les concedería un deseo.

_____ niños le pidieron que cuando le compraran a Don Lalo este les diera siempre _____ doble.

Después _____ niños fueron a _____ tienda de Don Lalo y él les dio _____ doble.

Desde entonces todo _____ pueblo quería a Don Lalo, y le llamaban Don Lalo Buenos Modos.

11.- Lee esta invitación y responde las preguntas.

Ven a mi fiesta



Te invitamos a una fiesta de disfraces para festejar el cumpleaños de Lalo.

La fiesta será en el jardín de la escuela, comenzará a las 4 de la tarde, el Sábado 13 de febrero.

Habrán premios para los tres primeros lugares.

Atte. La maestra

PREGUNTAS

¿Para que es la invitación? _____

¿Quién la escribió? _____

¿Qué se necesita para ir a la fiesta? _____

¿En que lugar será la fiesta? _____

¿Cuándo? _____

¿De que te gustaría disfrazarte? _____

12.- Escribe tu nombre completo.

13.- Identifica el tema del texto y contesta las siguientes preguntas:

Carolina es una pequeña niña que mando su carta de Reyes Magos por medio de un globo, ella vive en Veracruz. Durante muchos días el globo estuvo volando entre las nubes, de pronto se atoró en un árbol y un granjero al verlo lo recogió.

Al leer la carta el granjero conmovido decidió mandarle los juguetes que la niña había pedido, construyó una muñeca de madera y se la mandó. Cuando llegaron los juguetes Carolina no lo podía creer, estaba muy contenta y desde entonces cuidó mucho la muñeca que los Reyes Magos le habían mandado.

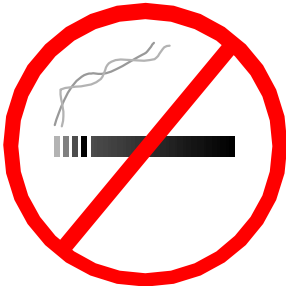
1.- ¿Como se llama la niña del cuento?

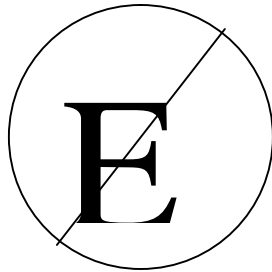
2.- ¿A quien le mandó la carta?

3.- ¿En que mandó la carta?

4.- ¿Qué construyó el granjero para la niña?

14.- Interpreta las siguientes ilustraciones:





15.- Busca las siguientes palabras.

NUBE

GATO

SOL

NIEVE

PIEDRA

CABALLO

a	c	f	r	t	y	u	j	k	n	i	e	v	e
f	d	n	u	b	e	k	i	l	p	o	u	y	t
r	a	s	d	f	g	h	j	k	l	ñ	q	w	e
m	g	h	w	s	x	c	v	b	h	u	y	t	r
g	a	s	c	a	b	a	l	l	o	f	r	t	y
k	q	a	z	x	s	w	e	d	c	v	f	r	t
r	l	p	o	i	u	y	t	r	e	w	q	ñ	k
i	w	m	n	b	v	c	x	z	s	o	l	p	u
o	q	w	s	l	k	j	h	g	f	d	s	a	e
p	i	e	d	r	a	g	h	y	u	j	k	i	o
w	n	v	b	h	y	t	r	e	d	g	e	t	u
q	p	i	u	y	t	r	e	g	a	t	o	p	o
r	m	x	z	s	e	r	t	y	u	i	k	l	j
q	w	e	r	t	y	u	i	o	p	l	k	ñ	h

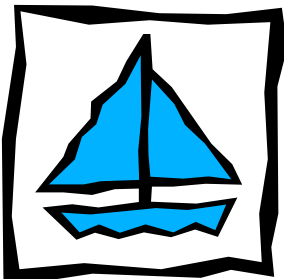
NOMBRE DEL NIÑO: _____

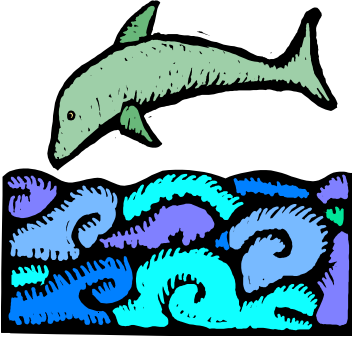
OBJETIVO: El objetivo de esta evaluación consiste en valorar el nivel de conocimientos alcanzados por un alumno después de una intervención psicopedagógica en el área de lectoescritura.

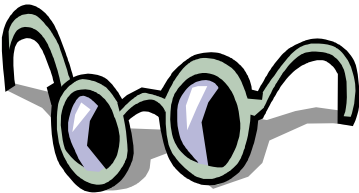
1.- Marca con un circulo las vocales, con un cuadrado las consonantes y con rojo las mayúsculas.

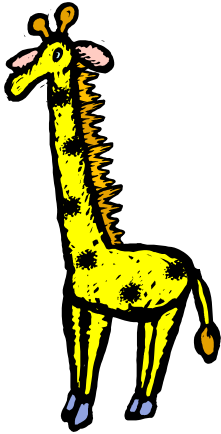
A	i					l			
			F					v	
m	Y			B		a	Q		
		j			g				
C	u		Z	w					
						H		n	
		p		D					
E	k		h					t	
						x			
	R	e		L	s		I		

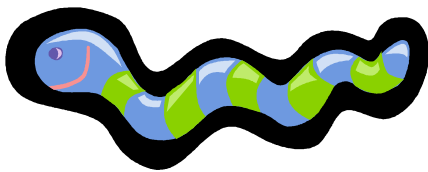
2.-Escribe el nombre de los siguientes objetos.











3.- Interpreta las siguientes ilustraciones y escribe un enunciado relacionado con la imagen.









4.- Copia el siguiente enunciado.

Un hambriento tigre llamado Shere Khan.

Baloo el oso despertó de su siesta.

El niño de la selva Mowgli, estaba con Bagheera la pantera.

5.- Separa en sílabas las siguientes palabras.

Chocolate

Perro

Espejo

Jardín

Colibrí

Jaula

Autobús

Escalera

6.- Dictado

7.- Completa el nombre de los siguientes dibujos.



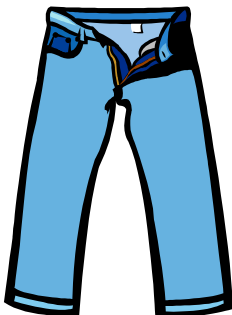
E _ C _ L _ R _



_ E _ A



F _ _ N _ E



_ A N _ A _ Ó _



_ _ A _ _ I O



_ _ _ _ _

8.- Separa las oraciones

Mihermanajuegaconlapelota

DonLaloteníaunatiendaenelpueblo

Eldiezdemayosefestejaamá

9.- Escribe las siguientes palabras y utiliza las mayúsculas donde correspondan.

JUEGOS _____

MÉXICO _____

SELVA _____

PERRO _____

LUNA _____

BRENDA _____

ESCUELA _____

CANCÚN _____

MARIA _____

JESÚS _____

10.- Ordena las siguientes frases

Pato El lee Donald libro un

tarea la Oscar hace

a papá le Tania ayuda su

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

SESION	ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	ACTITUD DEL NIÑO	EVALUACIÓN
1	Basta	Establecer confianza en el alumno, reconocer el valor sonoro convencional de las consonantes.	Dado de plástico con las letras del abecedario.	Participativa y entusiasta.	Desconoció en gran parte el abecedario como: f,t,s,b,d,l,c,j.
	Lotería	Que el alumno logre la comprensión de la escritura por medio del análisis de palabras del tarjetero y relacione imagen-texto.	Tarjetero, tarjetas de la lotería y fichas.	Participativa.	Existe poco manejo en cuanto al aprendizaje de las letras.
2	Con que letra empieza	Que el alumno logre reconocer las letras del abecedario con la primer letra que conforman las palabras.	Fichas de la lotería y alfabeto móvil.	Participó dinámica y adecuadamente.	Fue necesario concietizar al alumno que al leer se une el sonido de las letras y no el nombre.
3	Crucigrama	Que el alumno consolide el conocimiento del valor sonoro convencional de las letras.	Una cartulina con el formato de un crucigrama con 20 casillas y sus dibujos.	Participativa y entusiasta.	La actividad fue de mucha utilidad ya que el alumno identificó cuantas letras conforman una palabra sencilla.
	Lectura	Que el alumno desarrolle las habilidades de la lectura con palabras sencillas.	Tarjetas con palabras sencillas.	El ejercicio resultó complicado e intentó abandonarlo.	Al leer continua uniendo las letras por su nombre y no por su sonido.
4	Palabras que empiezan igual que el nombre propio	Que el alumno descubra que existe relación entre los sonidos del habla y la representación escrita	Pizarrón	Requirió mucho esfuerzo, respondía cualquier cosa, e insistía en volver al salón.	Al no dominar las letras del abecedario se complicó el ejercicio, no mencionaba ninguna palabra que iniciara con el nombre correspondiente.

5	Oraciones con letras móviles	Que el alumno separe las palabras de una oración escrita, dejando espacios blancos entre ellas.	Un alfabeto móvil.	El ejercicio le resultó complicado por lo que hizo varios intentos de abandonarlo.	Se encontraron retrocesos en el aprendizaje debido al ausentismo por parte del alumno, por lo que fue necesario retomar algunas temas que ya se habían trabajado.
	Cambia una letra de una palabra	Que el alumno se de cuenta de que al cambiar alguna letra en una palabra se modifica su significado, al mismo tiempo que consolida el valor sonoro convencional.	Alfabeto móvil.	Sencillo y atractivo para el alumno, se impresionó al darse cuenta de que leía palabras sencillas.	Logró leer palabras sencillas, uniendo el sonido de las letras.
6	Segmentación de oraciones	Que el alumno escriba oraciones segmentándolas en palabras.	Palabras de varias oraciones escritas en tiras de papel.	Le agradó el cuento, la actividad la realizó de manera rápida, aunque con un poco de dificultad.	Logró separar las palabras por su longitud y no por las letras que las conforman.
	Con cuales letras se escribe	Que el alumno descubra o consolide el valor sonoro convencional en el sistema de escritura.	Hoja de papel y lápiz.	Se mostró entusiasmado, pero al costarle trabajo se irrita y se niega a continuar el trabajo.	Mostró dificultades al momento de escribir, se observó que aún no logra unir el sonido de las letras.
7	Grafómetro	Que el alumno descubra y consolide la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las grafías.	Un rectángulo de cartulina con 7 ranuras dobles, una tira de papel con las letras del alfabeto en mayúsculas y minúsculas.	Su actitud fue participativa.	El material sirvió para que el alumno consolidara el valor sonoro convencional y reflexionara sobre las letras que conforman una palabra.
	Separación de oraciones	Que el alumno escriba oraciones segmentándolas en palabras.	Se realizaron enunciados con el alfabeto móvil, previamente se seleccionaron las letras que conformaban el enunciado y el alumno lo armaba con las letras exactas.	Participativa y entusiasta.	La actividad tuvo éxito, consolidando en el alumno la separación de palabras y el valor sonoro convencional.

8	Rompecabezas	Que el alumno establezca la relación entre la pauta sonora y su representación escrita.	Alfabeto móvil.	Negativa e insistía en volver al salón, la actividad se suspendió por la insistencia del alumno por no trabajar.	Al darle la definición, el alumno pudo encontrar fácilmente el nombre correspondiente, por lo que la actividad la realizó rápidamente, fue necesario reforzar el aprendizaje olvidado por faltas.
	Separación de palabras	Que el alumno reconozca las partes de una oración y que logre separar las palabras que la conforman.	Previamente realizado se construyeron en papel bond oraciones sin separar las palabras.	Su actitud fue negativa todo el tiempo por lo que se tuvo que estimularlo para terminar la sesión.	La actividad se complicó ya que el alumno presentó problemas para romper el flujo de sonidos en palabras, por lo que no le fue fácil distinguir donde inicia una palabra y donde termina.
9	Mayúsculas y minúsculas	Que el alumno descubra los usos de las letras mayúsculas.	Cuentos infantiles.	Participativa.	Realizó el ejercicio sin dificultades, pero algunas cosas que ya dominaba, las olvidó por ausentarse tanto tiempo de la escuela.
	Ahorcado	Que el alumno reflexione sobre la relación sonora gráfica y que consolide su conocimiento sobre el valor sonoro convencional de las letras.	Pizarrón.	Al principio se mostró participativo, pero al costarle trabajo la actividad decidió abandonarla.	El alumno ha ampliado su aprendizaje en cuanto al abecedario, mencionando letras que al principio desconocía.
	Cuentos infantiles	Que el alumno reflexione sobre las consecuencias de la violencia y las conductas antisociales como las que presenta.	Cuentos infantiles.	Pasivo y atento.	Fue necesario que la intervención tuviera esta modificación ya que son frecuentes los problemas de inadaptación que presenta el alumno.
10	Formemos palabras con plastilina	Que el alumno consolide el valor sonoro convencional de las consonantes y al mismo tiempo desarrolle su motricidad fina mediante la formación de palabras sencillas.	Plastilina.	Cooperativa, entusiasta y cuando el materia le agrada, no quiere abandonar la actividad.	Fue necesario retomar las sesiones pasadas, para reforzar el aprendizaje, ya que se dejó de practicar por mucho tiempo, al mismo tiempo que el alumno

					recapacita el sonido de las letras que conforman una palabra.
11	Escribe palabras que empiezan igual	Que el alumno descubra y consolide el valor sonoro convencional de las letras.	Pizarrón.	Negativa, mostrándose molesto por tener que trabajar.	Se observó que al alumno se le dificultan las sílabas trabadas, comprendiendo que las secuencias sonoras iguales se escriben con la misma secuencia de letras, concentrándose en el análisis oral.
12	La ruleta	Que el alumno analice sílabas elegidas al azar y determine la posibilidad de formar palabras.	Un círculo de cartulina gruesa, con un orificio en el centro dividido en 8 partes, una flecha de papel grueso y tarjetas con sílabas y palabras escritas.	Cansado y enojado la mayor parte del tiempo.	La actividad resultó complicada ya que el alumno todavía no domina las sílabas, inventando palabras o simplemente quedándose callado, con mucho esfuerzo logró formar palabras sencillas, mismas que se han trabajado anteriormente.
	La tiendita	Que el alumno reconozca el valor sonoro convencional de las letras.	Envolturas de productos comerciales, hojas blancas.	La actividad llamó su atención por lo que dejó a un lado el enojo y participó adecuadamente.	Con esta última actividad el alumno mostró grandes avances en cuanto al conocimiento del valor sonoro convencional, el uso de las mayúsculas y la separación entre palabras.