UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS EN LECTO – ESCRITURA

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A N :

Luz Miriam Sánchez Beltrán

América Ivette Tostado Aguirre

DIRECTOR: MTRO. PEDRO BOLLÁS GARCÍA

MEXICO, D.F. **2006**

Agradecimientos

A **DIOS**

Por ser la fortaleza que impulsa mi vida, el motivo y la razón de cada cosa que me propongo y hago, sin ti ni el mas mínimo esfuerzo tendría razón de ser , te amo Señor y gracias por haber llegado a mi vida.

A MI MADRE **JULIA AGUIRRE**

Por ser una mujer que jamás se dejo vencer y de la cual yo he tomado ejemplo, se que no fue fácil y por eso te admiro, estoy orgullosa de ti y espero que ahora tu lo estés de mi, te amo mamá.

A MI PADRE **JOSÉ LUIS TOSTADO**

Por ser un hombre que a través de su vida profesional ha demostrado su inteligencia y capacidad posicionándose en niveles en los que yo espero verme algún día, te admiro papá, eres mi ejemplo a seguir y jamás olvides que te amo.

A MI ESPOSO **RAÚL**

Por ser un hombre paciente y amoroso que a sabido comprenderme y estar conmigo en cada momento que lo he necesitado, te admiro y respeto como profesionista y hombre de Dios, y le doy gracias a Él todo los días, por permitirme compartir tu vida conmigo, ¡mi amor lo logramos!.

A MIS ABUELITOS **MARIA Y SAMUEL AGUIRRE**

Por ser los mejores abuelitos del mundo , por sus cuidados y atenciones, por sus consejos que han sido parte importante en la formación de mi carácter, los amo mucho, siempre estarán en mi corazón y a ti abuelito Samuel te extraño.

A MI HERMANA **GETZABETH**

Por un apoyo incondicional con el que se que puedo contar siempre, hermanita se que he sido por momentos muy latosa pero se que me amas como soy, gracias por tu paciencia te amo.

Agradecimientos

A MI HERMANA **MARIANA**

Se que a veces tenemos diferencias por nuestro carácter, pero tu sabes lo importante que eres para mi vida, eres mi hermanita, te amo y simplemente te doy gracias por estar conmigo.

A MI HERMANO **JOSÉ LUIS**

Por su apoyo en los momentos en que lo necesité, por que se que puedo contar contigo, por tu cariño y afecto, te amo gracias.

A **RUTH Y RAÚL AGUADO**

Por toda la paciencia del mundo que me han tenido, por cada una de sus oraciones en las que he estado en su corazón, por ser el conducto, a través del cual hoy tengo la bendición de tener a un hombre bueno a mi lado, los amo , gracias .

A MI AMIGA **MIRIAM**

Por haber compartido con migo la aventura académica mas grande de nuestra vida, la culminación de nuestro sueño, gracias .

Sin ustedes este proyecto no seria una realidad a todos mil gracias.

AMÉRICA IVETTE

Agradecimientos

A MÍ **FAMILIA**

Que siempre estuvo en la lucha para alcanzar mis objetivos.
Ulrich, Ximena y Héctor.
Agradezco, infinitamente su apoyo y comprensión, sin ustedes no hubiera llegado a la dicha de este momento.

A MÍ **MADRE Y HERMANOS**

Por su apoyo que siempre han estado conmigo incondicionalmente.

A LA **SRA. LUZ Y AL SR. HÉCTOR**

Por saber que siempre cuento con ustedes.

A MI AMIGA **AMÉRICA**

Por apoyarme en concretar un sueño más en mi vida.

GRACIAS **MIRIAM**

Agradecimientos

A LA **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Por ser nuestra casa de aprendizaje, por abrirnos sus puertas y lograr la adquisición de un conocimiento a través de sus profesores, por preparar hombres y mujeres con un alto nivel de responsabilidad por la educación.
GRACIAS.

A NUESTRO ASESOR **PEDRO BOLLÁS GARCIA**

Por ser la guía principal. GRACIAS por todo el apoyo, atención y consejos brindados en todo este tiempo. Sin ti no hubiéramos llegado al termino de este trabajo.

A LOS PROFESORES **MERCEDES, ALMA, RITA Y ADRIAN**

GRACIAS por sus conocimientos impartidos, paciencia y apoyo para poder concluir esta etapa de nuestra vida académica.

A LOS PROFESORES **HAYDÉE, MARÍA DEL CARMEN, ALEJANDRA Y PEDRO**

GRACIAS por tomarse el tiempo para leer y revisar este proyecto, por sus observaciones atenciones y apoyo para ver concluido esta etapa y el

AL PERSONAL **DOCENTE Y ADMINISTRATIVO QUE APOYARON PARA LA CULMINACIÓN DE ESTE TRABAJO**

AL TODAS LAS PERSONAS QUE PARTICIPARON EN ESTE TRABAJO DIRECTA O INDIRECTAMENTE

MIL GRACIAS **AMÉRICA Y MIRIAM**

ÍNDICE

Introducción.....1
Capítulo I ***Necesidades Educativas Especiales*** 5

1.1. Necesidades Educativas Especiales……..5
1.1.1. Concepto de necesidades educativas especiales…….....5
1.1.2. Algunas críticas al concepto de necesidades educativas especiales.…..10
1.1.3. Las necesidades educativas permanentes…….....12
1.1.4. Las necesidades educativas transitorias…….....12
1.2. Formas de integración…….....13
1.2.1. Integración escolar….....18
1.2.2. Integración educativa…….….. 26
1.2.3. Integración social….…….....30
1.2.4. Unidad de servicios de apoyo a la educación regular.....31
1.3. Adecuaciones curriculares…….... .33
1.3.1. Programa de educación básica de español de segundo grado……....35

Capítulo II ***Lecto-escritura***.....40

2.1. Lecto-escritura…….....40
2.2. Proceso de lectura…….....42
2.2.1 Teorías y metodologías sobre el proceso de aprendizaje de la lectura....47
2.2.2. Estrategias para la comprensión.....50
2.3. Desarrollo de la escritura……53

Capítulo III ***Evaluación psicopedagógica***.....60

3.1. Evaluación psicopedagógica……...60
3.2. Criterios generales para realizar la evaluación psicopedagógica……63
3.3. Técnicas para la evaluación psicopedagógica……63
3.4. Finalidad de la evaluación psicopedagógica……..…64
3.5. Principios básicos de la evaluación psicopedagógica…….....65
3.6. Intervención psicopedagógica……68

Capítulo IV ***Método***.....70

4.1. Sujetos. ……70
4.2. Escenario.....70
4.3. Objetivo de la evaluación psicopedagógica ……...……70
4.4. Instrumentos (empleados en la evaluación psicopedagógica)….....70
4.5. Procedimiento..…….....73
4.6. Resultados de la evaluación psicopedagógica……74
4.7. Objetivo de la intervención psicopedagógica ……....……80
4.8. Instrumentos (programa de psicopedagógica)….....81
4.9. Procedimiento…….....81
4.10. Análisis de los resultados……83

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones.....90
Bibliografía.....92
Anexos.....100

Resumen

La presente investigación tiene como propósito llevar a cabo una intervención psicopedagógica a tres niños que cursan el segundo grado de educación primaria; dos de ellos son de sexo femenino y uno masculino.

En el marco teórico se exponen los conceptos básicos donde se fundamenta las necesidades educativas especiales de los alumnos con dificultades en lecto-escritura, así para llevar a cabo las adecuaciones curriculares pertinentes.

El procedimiento que se llevo a acabo fue una evaluación psicopedagógica para analizar las necesidades educativas especiales; este proceso estuvo conformado por cuestionario a padres, profesor y alumno; observación no participante; una evaluación inicial que consistió en una serie de actividades de conocimientos previos, con la finalidad de detectar las necesidades de los alumnos (competencias curriculares). Esta información sirvió de base para diseñar y aplicar un programa de intervención que se basó en los siguientes áreas; comprensión lectora, construcción de oraciones, seguimiento de instrucciones, identificación de letras, construcción de palabras y redacción, cuya finalidad fue subsanar las necesidades encontradas. Para comprobar los efectos del programa, se compararon los datos obtenidos en la evaluación inicial y la evaluación final.

Al concluir esta investigación se mostró que los tres niños tuvieron un avance importante en el área de lecto-escritura.

Introducción

En la presente investigación se aborda el tema de necesidades educativas especiales, ya que actualmente juega un papel importante dentro de la educación inicial, por lo que es necesario conocer las características que involucran el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Como mencionan Sánchez, Botias e Higueras (2001) es necesario tomar en cuenta el contexto social y familiar, asi mismo el contexto escolar y la respuesta educativa, esto implica tanto el desarrollo de las capacidades de los alumnos como conseguir un entorno sociofamiliar favorecedor y alcanzar los objetivos curriculares.

Es importante determinar la evaluación a través de la respuesta educativa de acuerdo a Sánchez, Botias e Higueras (2001) mencionan los siguientes niveles: dentro del centro en donde acepten las características individuales, den respuesta a la diversidad desde el diseño curricular; el aula y especialistas en donde planifiquen y organicen a través de recursos personales y materiales, y se elabore una programación en donde intervienen los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación, para adecuar a sus necesidades, así como la participación de los padres.

Es de nuestro interés indagar más a fondo sobre las necesidades educativas especiales en el área de la lecto-escritura de los niños que cursan los primeros años escolares, específicamente en el segundo grado de primaria y buscar una estrategia adecuada que permita resolver o aminorar dichas dificultades, pues de acuerdo con Cuadra (1993), es en este nivel escolar donde se encuentra más asentado este problema.

Planteamiento del problema

Los niños diariamente asisten a la escuela con la intención de adquirir nuevos conocimientos para su desarrollo futuro. Ellos, se reúnen en un cierto espacio (aula), donde interactúan entre si bajo la tutela del profesor

encargado de impartirles determinados contenidos curriculares. En este espacio los niños se enfrentan a diversas situaciones, de tipo contextual y personal que influyen en el desarrollo cognitivo.

El estilo de enseñanza del profesor si no es adecuado repercute negativamente en el niño, tal que les limita el proceso de aprendizaje con relación al resto del grupo. Ello ocasiona que exista un rechazo por parte de sus compañeros de clase así como de las personas que le rodean.

Entre las necesidades que influyen en el niño en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula podemos señalar, entre otros, el estilo de aprendizaje, puesto que cada alumno tiene diferente ritmo de procesamiento. Además de ello, pueden influir las diferencias individuales propias de cada niño que provocan que algunos aprendan con mayor dificultad comparándolos con sus demás compañeros.

De lo anterior, se desprende nuestro interés en detectar las necesidades educativas que presentan los niños en el aprendizaje y coadyuvar a la solución psicopedagógica de los mismos. Esto con la finalidad de que los menores aprovechen al máximo su estancia en la escuela y desarrollen más su actividad cognitiva.

Específicamente esta investigación se centra en detectar, analizar e intervenir las necesidades de tres niños que cursan el segundo año de primaria, durante el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Objetivo General.

Aplicar un programa de intervención psicopedagógica en niños que se encuentran cursando el segundo grado de educación primaria y que refieran necesidades educativas especiales específicamente en lecto-escritura.

Objetivos Específicos

1. Trabajar en un grupo de 2º grado de primaria con los niños que refieren mayores necesidades educativas especiales principalmente en el área de español ocasionados por deficiencias en lecto-escritura.

2. Realizar observaciones dentro del aula, entrevistas a padres, maestro y alumnos en cuestión.

3. Aplicar una evaluación inicial a cada uno de estos alumnos, para detectar el tipo de necesidades educativas que limitan su proceso de aprendizaje en el aula escolar.

4. Analizar, a través de esta evaluación, la temática que se le dificulta al niño para llevar a cabo su proceso de aprendizaje. Enfocado sólo a dificultades en lecto-escritura.

5. Una vez detectados dichas dificultades, se diseño un programa de intervención psicopedagógico específico en lecto-escritura que presentaban los niños, enfocadas en actividades ya impartidas por el maestro en curso y basadas en ficheros, planes y programas de la SEP, así como del libro del maestro.

6. Aplicar la intervención psicopedagógica a cada uno de estos niños con el fin de aminorar o eliminar aquellas deficiencias en lecto-escritura.

7. Corroborar el efecto que causó el programa de intervención por medio de una Evaluación final, aplicado después de haber intervenido.

El presente trabajo está integrado por cinco capítulos relacionados entre sí. El primer capítulo describe conceptos básicos de lo que son las necesidades educativas especiales, la integración educativa, las formas de integración escolar y social. Asimismo, en este apartado se menciona acerca del programa de educación básica de español de segundo grado.

El segundo capítulo aborda todo lo relacionado con la lecto-escritura y las estrategias de enseñanza, y se describen algunas cuestiones teóricas y

metodológicas del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en contextos escolares.

El tercer capítulo enmarca todo lo relacionado con la evaluación psicopedagógica, los criterios de dicha evaluación, técnicas para la evaluación psicopedagógica, sus principios básicos, finalidad y el contenido que debe de tener; asimismo nos menciona en que consiste una intervención psicopedagógica.

El cuarto capítulo contempla la metodología utilizada en esta investigación, haciendo énfasis en los instrumentos y técnicas utilizadas para llevar a cabo el programa de intervención psicopedagógico dentro de una institución educativa a nivel primaria en 2º grado.

El quinto capítulo se describen los principales resultados que dan cuenta la efectividad del programa de intervención a través del análisis de los instrumentos de evaluación aplicados. Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones y se adjunta el anexo.

Capítulo I Necesidades Educativas Especiales

1.1 Necesidades Educativas Especiales

De acuerdo a la educación que existe en nuestro país se ha observado que hay una variedad de necesidades educativas especiales dentro del ámbito escolar por lo que consideramos importante analizar cuales son esos problemas que determinan el aprendizaje del alumno; por lo que es conveniente revisar cual es el método de enseñanza, el ambiente familiar y así como las características individuales de cada niño.

1.1.1 Concepto de necesidades educativas especiales

El concepto necesidades educativas especiales está referido a aquel alumno (niño o niña) que presenta mayores dificultades de aprendizaje con relación a sus demás compañeros en el currículo que le corresponde a su edad, ya sea por causas internas como la organización y el funcionamiento del centro así como los medios para acceder al mismo Blanco (2001), sin olvidar las dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada.

Según Salvador (1999), el concepto de necesidad educativa especial, refiere al conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno etc.) que se requieren para la educación de alumnos que por diferentes razones, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela. Esta necesidad se deriva del entorno social del sujeto que debe ser resuelta para acceder a los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes básicas en el ser humano y así integrarse a la sociedad que pertenece.

El término “necesidades educativas especiales” aparece por primera vez en el informe Warnock (1978)[1] modificándose a lo largo del tiempo hasta dar pie a la nueva Ley de Educación de 1981 en Gran Bretaña.

Marchesi y Martín (1993), señalan que éste término fue utilizado en los años 60’s para referirse a las personas que mostraban signos de discapacidad de alguna índole y que necesitaban de educación especial. Específicamente, aquellos que presentaban algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización y que demandaban alguna atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

No obstante, este término no fue capaz inicialmente de modificar la concepción dominante que se tenía al respecto, pues desde la primera mitad del siglo XX las causas de deficiencia o disminución de habilidades cognoscitivas eran fundamentalmente orgánicas, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difícilmente modificables posteriormente. Esto originó segmentación de trastornos organizados en diferentes categorías pero coincidían en común que el trastorno era problema inherente al niño, con escasas posibilidades de intervención[2].

Es hasta los 70’s cuando se produce un profundo cambio en la concepción de la deficiencia y la educación especial. Sin embargo, fue hasta 1981 cuando la UNESCO, recomendó a los demás países incluido México que no se utilizará el término “minusválido” por tener connotaciones despreciativas,

[1] El informe Warnock, encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock, en 1974 y publicado en 1978, tuvo el enorme acierto de convulsionar los esquemas vigentes y popularizar una concepción distinta de la educación especial. Una buena parte de sus propuestas fueron recogidas pocos años después en la legislación inglesa y comenzaron aplicarse posteriormente en el sistema educativo.

[2] Esta visión existente durante estas primeras décadas trajo consigo dos consecuencias significativas La primera era la necesidad de una detección precisa del trastorno para lo que resultaba muy útil el enorme desarrollo de las pruebas de inteligencia, a través de cuyas mediciones llegaron a delimitarse los distintos niveles del retraso mental. La segunda aparece vinculada con la conciencia de una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización educativa ordinaria. Surgen así las escuelas de educación especial que van extendiéndose y consolidándose paralelamente con el desarrollo del estado moderno.

lo cual implicó una concepción diferente en el término de la Educación Especial.

Marchesi y Martín (1993), resumen en diez puntos estas nuevas concepciones:

1. Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, pues la menor o mayor deficiencia se contempla vinculada con la mayor o menor capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados. El déficit no es una categoría con perfiles clínicos estables, si no que se establece en función de una respuesta educativa. El sistema educativo puede, por tanto, intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con algunas características “deficitarias”.
2. La psicología ha encontrado nuevas perspectivas para ayudar a los niños que presentan problemas de aprendizaje esto por medio de la interacción olvidando por completo esa idea de que los niños con alguna deficiencia no podrían convivir con los niños que presentaban déficit semejantes por las historias educativas como evolutivas que habían tenido.

3. A través de ciertas pruebas específicas desarrolladas, han logrado aplicarse a una serie de personas donde han ayudado a modificar una serie de deficiencias en los niños en cuanto a las demandas educativas
4. Los profesores inmersos en las escuelas ordinarias como en las especiales se dieron cuenta de la separación que existía entre estos sistemas impulsando nuevas estrategias para una mejor evaluación.
5. Debido a lo anterior se tomaron diferentes decisiones favoreciendo a los niños con necesidades educativas especiales ya que se pretendía manejar el mismo método de enseñanza sin hacer diferencia en sus capacidades desarrollándose la integración escolar.

6. La constatación de que un número significativo de alumnos abandonaban la escuela antes de finalizar la educación obligatoria o no terminaba con éxitos los estudios iniciales.
7. Los limitados resultados que gran parte de las escuelas especiales obtenían con un significativo número de alumnos. La heterogeneidad de alumnos que recibían obligó a una definición más precisa de sus objetivos, de sus funciones y de sus relaciones con el sistema educativo ordinario.
8. El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó también a que la valoración de nuevas posibilidades educativas se hiciese a partir de datos concretos.
9. La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados que hablaban en favor de que todos los ciudadanos se beneficiaran igual de los mismos servicios, lo que suponía evitar que existieran sistemas paralelos que diferenciaran a unos pocos en relación con la mayoría.
10. La mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadoras.

Todos estos puntos han impulsado una nueva forma de entender las necesidades educativas especiales el cual intenta sustituir al tradicional lenguaje de la deficiencia y, desde el punto de vista práctico, en la realidad de la integración educativa, que ha impulsado cambios notables en lugar de la concepción del currículo, así mismo en la formación del profesorado, en los métodos de enseñanza y, también, en las actuaciones y responsabilidades de las administraciones educativas.

Apoyando lo anterior, Bautista (1993), retoma una cita de Giné (1987), y señala que el concepto de necesidades educativas especiales está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización, para el logro del máximo crecimiento personal y social.

De lo anterior, el autor comenta que se derivan dos características en relación a las dificultades de los alumnos: su carácter interactivo y su relatividad, es decir que la causa de las dificultades de aprendizaje de un alumno tiene un origen fundamentalmente interactivo, en el cual dependen tanto de las condiciones personales del alumno como las características del entorno en que éste se desenvuelve, es decir, la escuela; familia y, por otro lado, las dificultades de un alumno no pueden establecerse ni con un carácter definitivo ni de una forma determinante, pues va a depender de las características del alumno en un momento determinado y en un contexto escolar también establecido.

A partir de este marco conceptual el autor señala que la Educación Especial ya no se concibe como la educación de un tipo de alumnos; sino que se entiende como un conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente pueden presentar algunos de los alumnos.

De manera sintética; Bautista (1993), resume en un cuadro las características de los términos Educación Especial en su sentido tradicional y necesidades educativas especiales (ver cuadro no. 1)

Cuadro No. 1

Educación Especial	necesidades educativas especiales
• Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas • Suele ser utilizado como “etiqueta diagnóstica” • Se aleja de los alumnos/as considerados como normales. • Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error. • Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo. • Tienen implicaciones educativas de carácter marginal, segregador. • Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de escuelas especiales. • Hace referencias a los P.D.I.s., los cuales parten de un Diseño Curricular Especial.	• Término más amplio, general y propicio para la integración escolar. • Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos/as. • No es algo peyorativo al alumno/a. • Las necesidades educativas especiales se refieren a las necesidades educativas del alumno/a y, por tanto, engloban el término Educación Especial. • Nos situamos ante un término cuya característica principal es su relatividad conceptual. • Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social. • Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo. • Se refiere al curriculum ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as. • Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del diseño curricular ordinario.

Fuente: Bautista, (1993), pág. 48

1.1.2. Algunas críticas al concepto de necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales ha sido también tema de discusiones y críticas, por ejemplo, algunas críticas proceden de aquellos que consideran el término excesivamente vago y remiten constantemente a nuevos conceptos para su adecuada comprensión. Un alumno tiene necesidades educativas especiales si su aprendizaje se encuentra desajustado, en comparación al resto del grupo lo que a su vez, este factor dependería del tipo de escuela a la que va a asistir, o del entorno social en el que se ubica el individuo. En esta misma línea se señala que su utilización es más bien retórica, ya que no se indican los mecanismos o

sistemas para detectar quienes necesitan educación especial, por lo que al final sus ventajas educativas son muy escasas.

Otro tipo de críticas se refiere a su excesiva amplitud. La educación especial pasó del 2% de alumnos con deficiencias permanentes al 20% de alumnos con necesidades educativas especiales. Incluso en los últimos años se ha comenzado ya a hablar de un mayor número de alumnos con problemas de aprendizaje, especialmente en la etapa de educación secundaria, y que también los alumnos con rendimiento superior a la media tendrían necesidades educativas especiales, aunque en este caso su demanda apuntaría hacia ritmos más rápidos o contenidos más amplios y profundos. Si esto fuera así, cabría preguntarse ¿cuál es la utilidad de la terminología si la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de ella? (Marchesi y Martín, 1993).

En un tercer cuestionamiento se encuentran aquellos que pretenden que no necesariamente todos los niños a los que se les considere necesidades especiales, tengan forzosamente necesidades educativas. Ya que estas tendrán función en base a ciertos factores como son la familia, clase social, minoría étnica etc. Surgiendo entonces la necesidad de diferenciar entre estos factores y aquellos problemas que son directa responsabilidad del sistema educativo. Tenemos que entender que es difícil garantizar el pleno desarrollo de todos los alumnos en condiciones normalizadotas, sobre todo si centramos los problemas en la escuela y en la provisión de recursos. Por el contrario los alumnos plantean problemas de aprendizaje cuyo origen está en muchas ocasiones fuera del marco escolar, por lo que el sistema educativo no va a poder por si solo, resolver estos problemas.

Tales críticas sólo obligan a precisar y perfilar el concepto de necesidades educativas. No obstante hay que admitir su enorme valor histórico que ha desempeñado este concepto en el entorno escolar, reconocer la generación de una reforma en el sistema educativo para adecuar estos planteamientos y permitir una mayor integración escolar.

Debido a lo anterior es necesario tener un conocimiento del perfil evolutivo de los niños, sus limitaciones y retrasos, para que de esta manera se valore si existe un problema orgánico o ambiental. Sin embargo, lo principal es analizar sus potencialidades de desarrollo y de aprendizaje, explorando al mismo tiempo cuales son los recursos educativos con los que cuenta para conseguir un desarrollo óptimo en la adquisición de su aprendizaje.

Por lo anterior, se podrá determinar una necesidad educativa especial en el niño/a sólo a través de un proceso de evaluación amplio considerando el contexto escolar y sociofamiliar[3].

Dentro de las necesidades educativas especiales existen dos grupos que ofrecen sus servicios a estos niños con dificultades a continuación se describen.

1.1.3. Las necesidades educativas permanentes.

Sánchez, Cantón y Sevilla (1997), encontraron que las necesidades educativas permanentes se refieren al servicio que se brinda a niños y jóvenes, para quienes resulta necesaria su asistencia a instituciones especiales, con el fin de integrarse a la sociedad y ser autosuficientes entre

[3] Las causas de las dificultades no están sólo en el alumno/a, porque éste tenga un déficit concreto, sino también en deficiencias del entorno educativo: en un planteamiento educativo desajustado. Desde este punto de vista, la dimensión real de las dificultades de aprendizaje de los alumnos/as tienen un carácter fundamentalmente interactivo.

ellos. En este servicio se halla las personas con dificultades intelectuales (severas o profundas), así como las personas que tienen una discapacidad múltiple. Y aquellas que por tener una discapacidad visual, auditiva o motora no han recibido servicio educativo durante su vida.

Los mismos autores citan a la Dirección de Educación Especial (1985), quien toma en cuenta las necesidades de cada alumno para determinar lugares especiales donde deben asistir para recibir formación escolar o instancias de educación especial, centros de capacitación de educación especial.

1.1.4. Las necesidades educativas transitorias.

Sánchez, Cantón y Sevilla (1997) mencionan que en este tipo de servicio se encuentran los niños con problemas leves o moderados a quienes no les imposibilita asistir a la escuela regular, pero que requieren de atención especializada en virtud de que presentan problemas que afectan su aprendizaje y sugiere que a través de cierta intervención o educación especial pueden llegar a superarlas. Este tipo de necesidades especiales comprenden las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta; Su atención se brinda en unidades de grupos integrados y centros pedagógicos con programas dirigidos a personas cuya necesidad de educación especial es adicional a la educación regular.

Las necesidades educativas especiales se identifican por lo general en base al currículo dadas las exigencias que la escuela plantea en torno a la misma. La formulación de un currículo estrecho y rígido propicia que un mayor número de alumnos presente necesidades educativas especiales. Por el contrario, un currículo amplio y flexible favorece que exista un menor número de alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que es

importante adecuar el currículo de acuerdo a sus necesidades y a su vez halla una integración educativa.

El objeto de la Educación Especial, es la “integración” y la “normalización” con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor independencia del sujeto como individuo y como persona. Giné (2001) menciona que la estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales posteriormente, para ello se requiere de un grupo interdisciplinario que trabaje con el niño, el profesor de la escuela, la familia, y que a su vez desarrollen estrategias para ayudar aquellas necesidades educativas que presenten.

1.2. Formas de Integración

Marchesi, (1993) considera que la integración es un fin en sí misma y su finalidad es que todos los alumnos estén juntos en la misma escuela interactuando no importando características que los haga ser diferentes. Otra posición es que la integración trata de incorporar en la escuela ordinaria a los alumnos de las escuelas o centros especiales, junto con los recursos necesarios para llevarla a cabo, que no existan barreras para concretar este acceso, esto implicaría que la escuela especial dejara de existir y sólo hubiera escuela normal o regular. No olvidando que la integración es un proceso dinámico y cambiante donde se busca la mejor opción para un desarrollo óptimo de un alumno con necesidades educativas especiales.

García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) mencionan que la integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca la participación en todos los ámbitos, así mismo evitar la marginación

y la segregación ya que su objetivo principal es coadyuvar en el proceso de formación integral de las personas con alguna discapacidad en virtud de que ellas deben de llevar una vida dinámica y participativa en todos los sentidos, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades, mejorando así su proyecto de vida.

El proceso de integración debe empezar reconociendo el derecho de todo niño a ser escolarizado independientemente de sus características que lo hagan ser diferente o por sus dificultades de aprendizaje. Sánchez, Cantón y Sevilla (1997) lo definen como el proceso de incorporar en la escuela regular a aquellos estudiantes con necesidades educativas permanentes y/o transitorias. Sin olvidar que se deben de buscar los medios propicios para un desarrollo educativo, y de esta manera que no existan limitaciones sino una integración, lo que llevaría a una formación integral de los sujetos. Debido a lo anterior todos los niños pueden presentar en algún momento de su desarrollo necesidades educativas especiales lo cual pueden ser temporales, es decir, que pueden estar relacionadas con su medio ambiente.

En García, et al. (2000) mencionan que el proceso de integración que se lleva a cabo en las escuelas regulares, ha traído cambios sustanciales sobre la atención que se les brinda a sujetos con necesidades educativas especiales, ya que se promueve una reflexión en cuanto a sus condiciones de organización operativa y académica de las instituciones educativas del nivel básico, especificando en la enseñanza que se lleva a cabo en escuelas regulares.

Marchesi, (1993) considera que no es algo rígido, con los límites bien precisos y definidos. Las formas distintas de conocer la integración es más bien un proceso dinámico y cambiante.

Soder citado por Bautista, (1993) menciona distintos grados que presenta el proceso de integración.

a) Integración Física: se lleva a cabo cuando las clases de educación especial son impartidas en la misma escuela ordinaria pero continúan siendo independientes entre si. En estas instituciones existe una participación común como el patio o los comedores.

b) Integración Funcional: este mismo autor considera que en este proceso aparece en tres niveles en orden ascendente para el logro de una integración funcional:

I. Los alumnos deficientes deben gozar de los mismos recursos que los alumnos de escuelas ordinarias pero en momentos diferentes.

II. Manejar al mismo tiempo los recursos por parte de los dos grupos.

III. Utilizar algunas instalaciones con los mismos objetivos educativos.

c) Integración Social: es cuando se incorpora un alumno deficiente en un grupo-clase ordinario. Llevando a cabo una verdadera integración.

d) Integración a la comunidad: cuando finaliza la escuela y se introduce dentro de la sociedad.

Debido a lo anterior se entiende que no se da por hecho que los alumnos con necesidades educativas especiales que están en las aulas ordinarias son integrados, las causas son diversas: falta de atención y participación en las tareas del grupo, etc. lo que ocasiona una segregación por parte de los docentes y/o alumnos de manera natural.

García, et al. (2000) señala que existe un modelo jerárquico para llevar a cabo la integración en México, es por medio de etapas. A) Apoyo del alumno dentro del aula regular a través de clases especiales por maestros especialistas, B) atención en la escuela regular, con clases especiales que se suman a las horas de clase regular, y C) grupos de estudiantes con discapacidades dentro de una escuela regular que interactúan con sus pares sin discapacidad en los recreos y otras actividades extra aula, donde

se lleva a cabo la integración social. A través del programa de modernización educativa se crean las unidades de USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a las Escuelas Regulares).

Gofman citado por García, et al. (2000) mencionan que la sociedad pretende desarrollar sus propias concepciones refiriéndose lo que es una persona “normal”. Expresado en forma sencilla, lo “normal” se ha concebido como una serie de características reconocidas que debe poseer una persona en forma especial, es algo que se espera que obtenga alguien que pertenezca a una comunidad, cualquiera que carezca de alguna característica ya sea (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etc.) se convierte en alguien diferente o “anormal”.

Durante el desarrollo de la historia como lo señala Gofman citado por García, et al. (2000) se encuentran distintas concepciones y actitudes respecto a las características que hacen ser diferentes a los individuos, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones han llevado a difundir una educación para estas personas, comenzando desde las actitudes iniciales de discriminación o rechazo social de la misma manera se han formado actitudes de sobreprotección y segregación, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales (familia, escuela, trabajo, entre otros). Actualmente existe una mayor tolerancia hacia estas diferencias.

Para lograr entender el proceso por el cual han tenido que pasar los individuos con necesidades especiales en su búsqueda de desarrollo y educación como lo señala Gofman citado por García, et al. (2000) es preciso distinguir cuatro periodos relevantes: a) de la antigüedad al siglo XVIII, b) el siglo XIX y la creación de internados, c) la institucionalización de la educación especial, de fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, y d) la transición hacia la normalización de la década de los sesenta a la actualidad.

Desde la Antigüedad hasta finales del siglo XVIII, prevalecía la ignorancia, desconocimiento, exclusión y el rechazo a los discapacitados, pero también se empezó a reconocer la capacidad de aprendizaje de estos niños surgiendo en los siglos XVI y XVII trayendo como consecuencia, el desarrollo de los primeros métodos especiales de enseñanza para menores con alguna discapacidad sensorial o intelectual.

En los antiguos pueblos, la discapacidad era considerada como una selección natural de personas con menos fuerza o habilidades físicas (niños, viejos, personas con dificultades sensoriales y físicas, etc.) mismas que eran consideradas como un obstáculo para la sobrevivencia del grupo y en consecuencia, eran abandonadas a su suerte o eliminadas de manera intencional Marchesi (2001).

Conforme se fue adquiriendo en la sociedad una nueva forma de organización más compleja se desarrollaron diferentes grados de conciencia social y de trato hacia las personas con decadencias. En esa época en lugar de ser descartados se les aceptaba para participar en ceremonias, ya que se les atribuía facultades o se les relacionaba con poderes diabólicos por lo que estas personas formaban parte de la sociedad sin tener aceptación dentro de la misma.

Según Puigdellivol, (1986) menciona que el infanticidio relacionado con alguna discapacidad era justificado bajo la idea que permeaba de una sociedad normal, dicho en otras palabras, si era visible la anormalidad en el niño, el infanticidio era permitido. No era el mismo caso para aquellas deficiencias mentales o sordera ya que era muy difícil detectarlas en los primeros días de vida pues se les consideraba como una falta de entendimiento. Para estas dificultades tuvo que desarrollarse diferentes tratamientos dependiendo del grado de la discapacidad. El tiempo de vida

para estas personas era cada vez mayor que para aquellos niños que notaban su anormalidad.

1.2.1. Integración escolar

La integración escolar se considera como una ideología que ofrece educación para todos a través de una serie de principios que proponen ciertos cambios en el sector educativo, en especial de los programas que se adaptan a cada alumno y la integración de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales sin ninguna distinción, como lo señala Puigdellívol, (1998) la integración escolar es cuando los alumnos que presentan déficit graves como discapacidades motoras, sensoriales, deficiencia mental o trastorno de personalidad, se les integra a una escuela normal dándoles con esto la oportunidad de acceder a una educación regular y similar a la de los demás sujetos. De la misma Birch citado por Bautista (1993) conceptualiza la integración escolar como un proceso que pretende unificar tanto a la escuela ordinaria como a la especial adecuando las necesidades de aprendizaje de cada alumno.

Bautista (1993) señala que la integración escolar se presenta cuando el niño con necesidades educativas especiales participa de una educación homogénea en donde no percibe las diferencias y se adapta a las particularidades que posee cada alumno, debido a que se comparten espacios comunes considerándolos como algo fundamental. Así mismo, hay niños que están desintegrados en las aulas regulares y no prestan la debida atención que les permita participar con el resto del grupo, por lo que son rechazados dentro del salón de clases por sus mismos compañeros.

El mismo autor considera que deben existir ciertas condiciones para que se lleve a cabo la integración escolar:

* Es necesario establecer planes y programas de estudio que señalen los procedimientos idóneos para llevar acabo la practica de la integración escolar.

* Es importante considerar la opinión de la sociedad acerca de la práctica de la integración escolar

* Es relevante formular normas que garanticen y faciliten la integración escolar.

* Es óptimo, diseñar programas de atención temprana y educación infantil.

* Es importante que se formulen o establezcan normas que estén apoyando los cambios profundos en las escuelas tradicionales favoreciendo la integración escolar.

Renau (1984) menciona que en las aulas donde existe una numerosa población no benefician a la integración por lo siguiente.

a) Dificultad en el sentimiento de pertenencia dentro de un grupo y la interacción que se da en este.

b) La actitud del profesor ante grupos numerosos exige conductas homogéneas para el fácil control.

* Que se maneje un currículo único, flexible y abierto para que sea oportuno hacer adecuaciones.

* Adecuar las instalaciones de acuerdo a las diferentes necesidades de cada alumno.

* Proporcionarles a los centros todo el material necesario. Así mismo contar con la atención requerida de los equipos multidisciplinarios de cada institución.

- Es indispensable el apoyo que se pueda proporcionar por parte del ambiente que le rodea ya que no solo se debe de dar dentro del centro educativo sino que continúa desarrollándose posteriormente en su entorno.

Medrano (1986) considera que es indispensable que se involucren a los padres para el logro de su proceso educativo. Se debe de proporcionar información a los padres de niños con alguna deficiencia, como a los padres de niños normales, para aumentar su participación y contribución.

Bautista (1993) considera que es necesario mantener una comunicación entre las instituciones educativas para que se logren intercambios técnicos y busquen en conjunto una solución a los problemas.

De lo anterior, es de suma importancia considerar la relación que establece el profesorado con la integración escolar, así como disposición por parte de todos los integrantes.

Adaptar a estos sujetos, de cierta manera marginados a situaciones escolares; Badillo, (1999) destaca los siguientes aspectos:

- La competencia en el ámbito cognitivo del niño con necesidades educativas especiales.
- El estilo de aprendizaje.
- Las actitudes y aptitudes del niño integrado.
- Su ritmo de aprendizaje.
- Sus intereses y,
- sus posibilidades y limitaciones.

Tomando en cuenta estos puntos referentes al desempeño y habilidades del niño, este autor menciona que no se debe olvidar que el maestro juega un papel importante para el éxito o fracaso en el proceso de integración escolar.

Para tal fin; Ainscow, Echeita y Duk, (1994) mencionan la necesidad de una reconceptualización de la Educación Especial, entendiéndola no como la educación que va dirigida a un grupo en donde se encuentran los alumnos

llamados “especiales” debido a sus características o déficit personales, sino más bien como un apoyo al desarrollo de estilos de enseñanza que respondan de manera eficaz a la diversidad del alumnado y en donde se asuma que la necesidad de la individualización de la enseñanza es algo que se debe perseguir profesionalmente.

Visto de esta manera, los autores señalan que la educación especial puede tomar en cuenta el papel del contexto y las prácticas políticas, sociales y educativas para dirigirse hacia progresos que sean significativos en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En García, et al. (2000) a lo largo de la historia se han hallado diversas concepciones sobre las discapacidades registradas en diferentes comunidades. Esta conceptualización ha llevado a actitudes tales como la discriminación y rechazo social, pasando por la sobreprotección y la segregación hasta llegar a la aceptación de las personas con discapacidad en diferentes contextos como la familia, la escuela, el campo laboral, entre otros.

Para estos autores, es relativo hablar del concepto de necesidad educativa, ya que se dice que esto es lo que una persona necesita para adquirir conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y ser considerado como activo en el lugar al que pertenece.

Agregan los autores que los objetivos escolares son muy ambiguos, por ejemplo, la adquisición de valores, utilización de conocimientos en la vida cotidiana, establecimiento de buenas relaciones, el ser un buen ciudadano, entre otros, y por lo tanto, todos los niños los pueden alcanzar, aunque tengan deficiencias graves. Sin embargo, por la dificultad que representan en cuanto a trabajo, son rechazados.

En la misma línea; Cedrón, (1999) dice que es necesario hablar de innovación en el espacio del aula escolar y lo tradicional, pues señala que en realidad todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales, cosa que sólo se toma en cuenta cuando éstos tienen discapacidades y por lo tanto precisan más ayuda del profesor en clase, pero a los que no tienen discapacidad y sólo algún problema de aprendizaje, a veces no se les considera como alumnos con necesidades educativas especiales.

De esto parte para hacer énfasis en la necesidad, de que exista una conciencia en la institución y la prioridad de contar con personal capacitado para llevar a cabo los programas y contenidos que se ajusten al niño.

También menciona que los ajustes que se logren no son tan eficaces como se esperan en teoría; puesto hay que considerar las adaptaciones curriculares que deben contextualizarse al medio social que rodea a los niños con el fin de posibilitar el desarrollo normal, útil y aplicable a lo cotidiano; señala que estos ajustes deben llevar un seguimiento para que haya una continuidad y el niño se sienta realmente integrado a la sociedad.

De igual manera; González, (1999) menciona que aunque las personas parezcan iguales, la sociedad las segrega de acuerdo a la ideología que ejercen los cuerpos de poder y esto se agrava cuando el individuo tiene la necesidad de una educación especial; sin embargo, no se toma en cuenta que las habilidades que el individuo presenta como no desarrolladas son compensadas por otras, reconociendo la capacidad y potencial de todo ser humano de necesitar educación especial o no.

Por lo tanto, la autora invita a cambiar la actitud hacia las personas con necesidades educativas especiales, y hace referencia de manera documentada sobre las características y exigencias que conllevan algunas discapacidades.

Como punto final, hace un atento llamado a la no sobreprotección de los niños con necesidades educativas especiales ya que esto sólo daña al infante; por el hecho de la negación del problema por parte de los padres y, acarrea que en lugar de ayudar a los niños a sortear esta dificultad, física o neuronal, les provoca mayor dificultad y dependencia.

Como se ha venido haciendo referencia en diferentes concepciones que se tienen sobre necesidades educativas especiales; siendo temporales o permanentes, cualquier niño es susceptible a presentar este tipo de necesidades, dependiendo tanto del entorno como de las características orgánicas que el niño manifiesta y la importancia que el proceso de integración involucra desde la institución hasta a los padres de familia, pasando por el alumno y los sujetos que interactúan con él, tanto en el aula como fuera de ella.

Para tales fines, la UNESCO a través de un estudio realizado por Ainscow, (1994) proponen la necesidad de una reconceptualización de la educación especial y elabora una iniciativa para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. Este proyecto se realizó en tres etapas en las que se analizaron las diferentes posturas de las cinco regiones mundiales de la UNESCO.

En la primera etapa (1983-1985) se revisó la formación docente en países con sistemas distintos y se pidió a cada uno de ellos que entregaran un estudio de casos ilustrando sus prácticas educativas. La primera conclusión a la que se llegó en esta etapa fue que todos los niños en edad escolar deben recibir educación básica obligatoria y se debe integrar a todos los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares.

En la segunda etapa (1985-1987) se realizó una serie de talleres regionales para incitar a la discusión de los resultados de la etapa uno. A partir de esta

discusión se pidió a la UNESCO a colaborar en la preparación y difusión de materiales didácticos para la formación del profesorado.

La tercera etapa (1987-1992) consistió en idear y difundir el material para la formación del profesorado por medio de talleres y cursos de capacitación. El material se revisó y se editó definitivamente en 1992, para ponerlo a prueba a partir de ese año.

Dentro de los materiales pedagógicos de la iniciativa de la UNESCO, se encontraron cinco estrategias que fueron la base para los talleres:

1) **Aprendizaje activo.** En el que se señalaba la importancia de cambiar el contexto del aula, hacerlo más dinámico. Se sugirió a los profesores de las distintas regiones, que aprendieran por medio de un aprendizaje cooperativo, en donde cada uno expondría sus puntos de vista sobre el aula especial y sus estrategias para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales, para después someterlas a una extensa reflexión ante el grupo y propiciar la retroalimentación.

2) **Negociación de los objetivos.** Una vez revisadas las estrategias, se propondría una exposición sobre los objetivos que perseguía cada uno en el aula especial, valorando si aquellos habían funcionado y si era posible reestructurarlos para mejorar la integración de los niños con necesidades educativas especiales.

3) **Demostración, práctica y retroalimentación.** Esta estrategia consistía en reunir los elementos de las dos primeras para discutir y analizar en conjunto los resultados de cada sesión.

4) **Evaluación continua.** Aquí se pone ya en práctica lo que se evaluó en las tres primeras estrategias y se hace un seguimiento para saber si lo que se

estaba llevando a cabo funcionaba en su contexto o se debían aplicar otras estrategias.

5) **Apoyo.** En esta etapa se les proporcionaban videos y guías como complemento a sus prácticas.

El estudio resulta interesante ya que hasta la fecha de su reporte, se encuentran diversas dificultades dentro del sistema educativo como la presencia de un curriculum rígido y centralizado que difícilmente se adaptaba a contextos y necesidades individuales.

Dentro de sus conclusiones finales informan que la iniciativa se puso a prueba y que hasta el momento del reporte de ese artículo, se ejemplificaron principios y estrategias de formación docente que demostraron ser útiles y significativas para que muchos profesores(as), procedentes de contextos internacionales distintos transformaran su forma de pensar y de actuar en el aula.

Así mismo sirvió para reflejar que la formación del profesorado no precisa de costosos y complejos materiales o documentos, siempre y cuando se tenga claro cómo se aprende y cómo se puede llegar a aprender.

Carrión y Sánchez, (1999) señalan que la identificación de las necesidades educativas especiales no se remite únicamente hacia el maestro sino que también es responsabilidad de un trabajo conjunto entre especialistas y padres de familia. Ellos enfatizan en que la detección de dichas necesidades no se debe convertir en un medio para “etiquetar” a los alumnos y preconcebir ideas que no permitan resaltar las capacidades del niño.

Estos autores mencionan que es de suma importancia que el profesor conozca y se familiarice con las necesidades especiales de los alumnos para formarse una conciencia de que estos no representan mayor trabajo sino que implican

un trabajo distinto del que se desprendan situaciones en las que puedan asimilar los contenidos de aprendizaje también de manera distinta.

Proponen que el papel del maestro en el aula integradora sea el de un observador que se interese por sus alumnos, que sea creativo cuando necesite aplicar estrategias de aprendizaje, que involucren un proceso heterogéneo de enseñanza y sobre todo, que debe tener bien claro que en todo lo que haga necesita tomar en cuenta las capacidades y habilidades de los niños, dejando en segundo término las carencias individuales.

1.2.2. Integración educativa

Zacarías, Burgos, Santamaría y Saad, (1995) señalan que la integración educativa se creó con el fin de satisfacer la necesidad de una educación sin distinción aportando elementos de los que se puede llegar a obtener una escuela para todos.

Los autores mencionan que la integración educativa se refiere a 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 demás individuos, provocando la promoción de que los fines educativos sean los mismos para todos
os alumnos(as) y de esta manera, dar una respuesta a las necesidades educativas especiales.

García, et al. (2000) mencionan que la integración educativa solicita cambios importantes en el personal que se desarrolla en educación especial ya que tienen que asumir un papel fundamental que es como un miembro de la escuela regular y es donde cambia sus concepciones acerca de la discapacidad para que de está manera se realice un ajuste a las necesidades educativas especiales y acercarse a las formas de trabajo de la educación regular. Se hace hincapié a que los profesionales implicados en este proceso

lleven a cabo la integración por medio de un equipo de trabajo que promueva el desarrollo integral de todos los alumnos en general.

En la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales (1994) se presentaron algunos comienzos fundamentales para la guía y desarrollo del proceso de integración educativa. Los cuales son.

- **Normalización.** Este principio se basa en proporcionar a las personas con discapacidad los medios esenciales para alcanzar tres metas: una buena calidad de vida, el goce de sus derechos humanos y la oportunidad de potenciar sus capacidades.
- **Integración.** Como ya se había mencionado anteriormente, este principio se basa en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de los demás individuos, brindándoles la oportunidad de elegir su propio proyecto de vida.
- **Sectorización.** Para cumplir este principio es necesario descentralizar los servicios educativos para poder brindarle una educación que se encuentre cerca de su casa, que no represente un
- obstáculo para la familia y que ayude en su proceso de socialización, pues de esta manera asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos.
- **Individualización.** Este principio recurre al ámbito de las adecuaciones curriculares, las cuales son adaptadas al proceso de desarrollo de cada individuo. Parrilla (1992).

Por otro lado; Jurado, (1994) dice que para hablar de integración es necesario hablar de innovación en el aula escolar, por encima de lo que se conoce como tradicional. Considera que todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales y todos necesitan la misma atención sin ningún tipo de discriminación.

Así mismo, menciona que el curriculum debe ser flexible, para así poder realizar los cambios pertinentes en los contenidos, con el fin de alentar o desarrollar habilidades de adaptación social, desarrollo, uso de tiempo y orientación al trabajo; en contraste, hace referencia a que desafortunadamente aún no se logran hacer las adaptaciones pertinentes y útiles para esto, pero que un medio efectivo para lograrlo es necesario asumir el problema y formalizar nuevos conceptos que lleven, como se mencionaba en un principio, a una reconceptualización de la educación especial.

Al respecto, Garrido, (1990) señala que una de las quejas más frecuentes en la práctica de la integración educativa, tiene que ver con la falta de ayuda para la formación del profesorado y la falta de recursos materiales para la estabilidad de los educandos. De esta manera, se cuestiona el concepto de integración educativa, principalmente por los profesores de Educación Especial.

Además, señala que los programas que se han llevado a cabo pretenden facilitar la inserción del alumno con necesidades educativas especiales, esto facilita la comprensión por parte de los padres, las necesidades, las características, etc., de la discapacidad de cada niño, entendiendo a las escuelas de educación especial no como única opción para que sea un organismo que lo proteja.

Un punto importante es que en la escuela regular, la integración educativa en los niveles básicos se da de una manera espontánea, pero real en el proceso de socialización que es parte del curriculum oculto.

Garrido, (1990) señala que la familia del niño ejerce un papel importante en este proceso de integración, apoyando y acompañando a la persona interesada. Por otro lado, menciona que la familia a veces no valora el esfuerzo del niño, ya que al obtener los logros esperados se le ve como

“normal”, pero no se toma en cuenta su trabajo y el esfuerzo que tiene que hacer para lograr lo mismo que los demás.

Para tales fines, se debe plantear un proceso de integración educativa adaptado a cada caso, tomando en cuenta que existen diferentes niveles de integración educativa y que debe escogerse el más adecuado para cada individuo.

Asimismo estamos de acuerdo que se debe tomar en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno para la detección de las necesidades educativas especiales y las interacciones del mismo con el profesor, amigos y familia. Como señala Arné (2001) la concepción clínica de los problemas son inherentes al niño, ya que un ciego, tiene la posibilidad de aumentar sus habilidades promoviendo el aprendizaje con la ayuda de adultos y amigos más capaces. A su vez, propone un modelo de identificación de las necesidades educativas especiales que retoma al proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde las interacciones con el contexto influyen en el aprendizaje. Por lo tanto es necesario hacer una evaluación del alumno y no sólo la medición de sus limitaciones, sino también las capacidades que puede desarrollar, donde se tomen en cuenta las competencias cognitivas, el entorno (familiar, escolar y social) así como el funcionamiento de los apoyos que recibe.

Al identificar las necesidades educativas especiales; no se debe etiquetar al niño, sino que es la parte en donde se comienza a evaluarlo, para brindarle la ayuda que necesita. Este es un trabajo interdisciplinario ya que las observaciones de los maestros son discutidas entre sí, de ahí se deriva el saber qué apoyo requiere ya sea material, personal y/o curricular de acceso.

Se debe evaluar la adquisición de contenidos, actitudes y procedimientos, el estilo y ritmo de aprendizaje, los procesos cognitivos y afectivos; así como la magnitud de la discapacidad y cómo influye en su actuación escolar su alimentación y hábitos en casa (higiene).

Arné, (2001) señala que la recolección de datos no tiene un orden preciso ya que se realiza cotidianamente sobre la base de las actividades del niño y la situación que vive. Ella identifica que las necesidades educativas especiales deben ser un problema detectado de forma sistemática y no sólo a través de la evaluación del sujeto en el contexto escolar. Los puntos analizados proporcionarán información sobre las características del alumno, sus demandas particulares para poder establecer una planificación que permita decidir cuál es el mejor proceso para poder llevar a cabo su integración y qué es lo que favorece más su desarrollo.

1.2.3. Integración Social

Según Marchesi, (2001) considera la integración social como la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria realizando los alumnos escolarizados algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros como juegos y actividades extraescolares. Una vez que los alumnos dejan la escuela debe tenerse en cuenta si posibilita el desarrollo personal y social del niño, sino también si favorece la integración en la sociedad durante la juventud y la edad adulta.

García et al. (2000) mencionan que la integración social de los alumnos era muy limitada por lo que los alumnos que egresaban en las escuelas, ya adolescente, tenían que vivir en una sociedad para la que no estaban preparados, pues no habían desarrollado las vivencias reales de las relaciones sociales y de competencia de la sociedad, la escuela especial no podía proteger siempre a los alumnos. Estos alumnos tendrían que aceptar algún día el “ser diferentes”; con la separación de estos alumnos la escuela

especial obstaculizo su proceso de integración a la sociedad. Este proceso es doble, por lo que hay que desarrollar las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para que participe en la toma de decisiones de la comunidad a la que pertenezca y se adapte.

García, (1993) señala que el niño con necesidades educativas especiales tiene que desarrollar las habilidades sociales básicas y la comunidad escolar tiene que ser sensibilizada. En la familia, en la escuela y en la sociedad, la aceptación de la diferencia requiere fortalecer valores de colaboración y no de competencia, de solidaridad social, de respeto a la dignidad de la persona. Esto exige un seguimiento sobre la acción, para que, realmente, estos valores sean incorporados en la formación de los niños y adultos de la comunidad escolar.

Debida a esa formación que se le da a los niños con necesidades educativas especiales, es necesario la atención que brindan las Unidades de Servicio y Apoyo a las Escuelas Regulares (USAER), en donde se comenzó a proporcionar apoyos técnicos y metodológicos para lograr incorporar a la sociedad aquellos niños con necesidades educativas especiales.

1.2.4. Unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER).

La Dirección de Educación Especial. DEE/ SEP, (1994) señala que la Educación Especial ha implicado una análisis de la situación de los diferentes servicios y áreas que la constituyen, en la perspectiva de reconocer su situación y construir, a partir de ella, nuevas alternativas para ofrecer el servicio educativo. Por lo que en el análisis del curriculum escolar, de la concepción de la educación básica, la función de la escuela, la gestión escolar, la calidad de la educación y de la atención a la diversidad, como elementos determinantes del proceso educativo, ha sido realizada en la

búsqueda de la definición de las líneas que reorientan la educación especial.

Asimismo la Dirección de Educación Especial. DEE/ SEP (1994) Considera que las Unidades de Servicio y Apoyo a las Escuelas Regulares (USAER), es la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares.

El desarrollo técnico-operativo de USAER se realiza con base en dos estrategias generales que son: la primera seria la atención a los alumnos y la segunda la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El desarrollo técnico pedagógico considera cinco acciones fundamentales:
1) evaluación inicial,
2) planeación de la intervención,
3) intervención,
4) evaluación continua y
5) seguimiento.

A estas estrategias las acompañan otras para la sensibilización inicial, permanente de la comunidad escolar, de padres de familia y acciones de gestión escolar al interior de la escuela y de la zona escolar. Su constitución es por un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria. Los maestros de apoyo serán maestros de educación especial con experiencia de trabajo en Grupo Integrado o Centros Psicopedagógicos.

Bautista, (1993) considera que una de las modalidades de escolarización para los niños y niñas con necesidades educativas especiales la constituye el aula o unidad de educación especial en centros ordinarios. Su funcionamiento es como aulas de tiempo completo, o un grupo de alumnos aparte, bajo la responsabilidad de un profesor, y como aulas de apoyo, de tiempo parcial, sin grupo propio y atendiendo a alumnos que continúan en el grupo y aula ordinaria.

Este mismo autor considera que es preferible que el aula de Educación Especial funcione de forma abierta y flexible, de allí que la trayectoria de estas aulas, desde sus inicios a la actualidad, haya avanzado desde una posición de aula cerrada, segregada dentro del centro, a una concepción de aula abierta, facilitadora de integración de los alumnos con necesidades especiales.

1.3 Adecuaciones Curriculares.

Después de llevar a cabo la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales es necesario adecuar los currículos en los centros escolares para poder elevar la calidad en cualquier nivel educativo y proporcionarla a todo aquel que la solicite. Esto en virtud de que los desempeños en el aula y los planteamientos de trabajo en el curriculum son, muchas veces, totalmente diferentes (Puigdellívol, 1993); es decir, no es posible enseñar rígidamente a todos los niños en general pues cada uno de ellos posee distintas capacidades y más si se habla de niños con necesidades educativas especiales.

Existen tres tipos de adecuaciones escolares:

1.- Adecuaciones de acceso al Currículo.- Para aquellos que por sus limitaciones físicas no pueden hacer uso adecuado de instalaciones, mobiliario y equipo.

2.- Adecuaciones al Currículo.- Cuando se presentan necesidades educativas especiales.

3. Adecuaciones de ambos tipos.- Cuando el alumno presenta ambas necesidades.

Para González, Ripalda y Asegurado, (1996) es necesario seguir los siguientes pasos para tomar decisiones sobre las adaptaciones individuales del sujeto en cuestión.

Primero se tiene que detectar el problema específico que afecta al individuo. Después se debe realizar una evaluación psicopedagógica por el maestro o tutor y si es necesario, junto con un especialista. Una vez hecho esto, se debe encontrar el origen del problema o saber con qué tipo de necesidad se está tratando y, por último, se debe saber cuál es el mejor tratamiento para que el individuo en cuestión pueda tener fácil acceso a los contenidos.

En términos generales, este proceso consta de dos momentos: uno donde se destaca el papel del maestro en cuanto a las evaluaciones y adecuaciones que se realizan y un segundo por parte de los especialistas quienes dan seguimiento a las distintas adaptaciones que se realizaron, detectan cuáles han funcionado, y cuáles se deben reajustar o evaluar, sobre todo si la adecuación es la que mejor se adapta al alumno.

Por otro lado Puigdellivol, (1996) menciona algunos criterios para llevar acabo las adecuaciones curriculares.

- Criterio de compensación: como su nombre lo dice trata de subsanar las necesidades de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño con necesidades educativas especiales.
- Criterio de autonomía / funcionalidad: la finalidad de este criterio es que el niño sea capaz de valerse por si mismo y no depender de nadie.
- Criterio de probabilidad de adquisición: aquí se debe tomar en cuenta el conocimiento que esta al alcance del alumno y posteriormente los que tengan mayor complejidad en su adquisición pudiéndose eliminar algunos.
- Criterio de sociabilidad: se refiere aquel aprendizaje que adquiere el alumno, que le permite la interacción social e individual.
- Criterio de significación: el propósito es de que su aprendizaje sea significativo con la finalidad de que logre enriquecer su desarrollo integral.
- Criterio de preferencias personales: se debe de tomar muy en cuenta los intereses individuales de cada alumno en cuanto a sus actividades, materiales que permitan motivar la participación en las actividades escolares.
- Criterio de variabilidad: se enfoca a la diversidad de materiales que poseen para mantener el interés y la atención del alumno, proponiéndole alternativas para la solución de sus actividades.
- Criterio de adecuación a la edad cronológica: tener en cuenta los intereses de los alumnos para el óptimo desarrollo de sus actividades.
- Criterio de transferencia: se trata de relacionar el aprendizaje escolar con las actividades de la vida cotidiana para que le sea más significativo.
- Criterio de ampliación de ámbitos: tiene como finalidad desarrollar nuevos intereses como habilidades que le permitan tener una relación con diferentes grupos sociales y familiares posibilitándolo a construir nuevos conocimientos para que de esta manera logre entender mejor el mundo que le rodea.

Los autores son claros; enfatizar la realización de una evaluación psicopedagógica y las adaptaciones curriculares a partir de las necesidades

del alumno con educación especial, debido a que se analiza al alumno de manera diferente, no sólo como un individuo más, sino que explora todo lo que le rodea para encontrar el tipo de interacción propio a su entorno y a su contexto educativo. Esto permite elaborar adaptaciones que tengan coherencia con sus necesidades reales.

Las adaptaciones o adecuaciones curriculares son acomodaciones o ajustes en el Programa de Educación Básica, de acuerdo a las necesidades y posibilidades de los alumnos. Estas a su vez se hacen cuando un alumno o grupo de alumnos presentan necesidades educativas especiales en determinada área en comparación de sus demás compañeros de grupo. Además, se realizan de acuerdo a dos ejes: eje vertical; que son planes y programas de estudio y su secuenciación por ciclo o grado y, eje horizontal; que define cómo es el grupo, cuál es el grado de competencia curricular de los alumnos, lo que podrían aprender con ayuda, detectando sus intereses y también sus motivaciones. Como ejemplo se mencionará el Programa de Educación Básica de Español de 2º. Grado.

1.3.1. Programa de Educación Básica de Español de 2º grado

El propósito del programa de español de educación primaria es desarrollar en los alumnos capacidades que permitan manipular diferentes usos de la lengua, tanto hablada como escrita; para lograrlo, es necesario que los alumnos cumplan ciertos requisitos a nivel cognitivo que le permitan alcanzar de manera eficaz los aprendizajes dados en el aula; una vez contemplados por la institución, el profesor se ve ante la tarea de llevar los objetivos escolares propuestos en el programa, a la realidad. Su labor consistirá en vincular de manera coherente los contenidos educativos con las actividades grupales e individuales dentro del salón de clases así como evaluar los resultados obtenidos.

Es importante que el maestro, como punto esencial de partida, considere los conocimientos previos con los que cuenta cada alumno, esto con la finalidad de seleccionar diversas actividades propias de enseñanza-aprendizaje así como el tipo de discurso a emplear. De esta manera utilizará los métodos y las técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura y sus diferentes modalidades, con la finalidad de conducir al alumno a entender y comprender dicho conocimiento y, al mismo tiempo, desarrollar estas habilidades que le permitirán ser empleadas en consecutivas asignaturas.

La Secretaria de Educación Pública, (2000) enfatiza una serie de diferentes materiales enfocados al alumno y al maestro para llevar a cabo su plan de estudio.

LOS LIBROS PARA EL NIÑO SON:

- Español (Lecturas): alrededor de cada una de las lecturas se proponen actividades que podrán ser realizadas en el libro de actividades, y con el material del libro recortable en los casos de primero y segundo grado, en todas las lecciones el maestro encontrará oportunidades para relacionar los temas con otras asignaturas, esto da pie para generalizar los contenidos y lograr que los niños aprendan nuevos conocimientos. Así mismo presentan ilustraciones en cada lectura, con ello los niños podrán familiarizarse con los temas, predecir el contenido y seguir la lectura que el maestro realice, permitiendo que desarrolle la expresión oral en los niños a través de los temas que abarca el libro. Así mismo el maestro podrá plantear preguntas, pedir comentarios, ejemplos, opiniones y propiciar que los niños reflexionen, expresen sus sentimientos o puntos de vista y sugieran ideas para resolver posibles problemas de la vida cotidiana.
- Español (Actividades): Se compone también por lecciones, estrechamente relacionadas con las del libro de lecturas y, en el caso de primer y segundo grado con el libro recortable. En general el libro de actividades ofrece al niño la oportunidad de aplicar su experiencia de lectura en la resolución de

situaciones que implican la comprensión del texto, asimismo, se desarrollan los conocimientos básicos acerca del sistema de escritura, mediante actividades en las que el niño completa enunciados escribe oraciones, copia algunos modelos y crea textos.

- Español (Recortable): su función principal es complementar el libro de actividades ya que ofrece imágenes y textos que el niño podrá utilizar para reconstruir cuentos, completar oraciones o establecer relaciones entre texto e imagen. Se incluyen otros materiales como mascaras y títeres para realizar juegos, y dramatizaciones. Para otras actividades se incluyen memoramas, que permiten que los niños analicen palabras, y material para elaborar juguetes siguiendo las instrucciones del libro de actividades.

LOS LIBROS PARA EL MAESTRO SON:

- Libro para el Maestro de Español: es una guía que propone alternativas de trabajo con los libros destinados a los niños. Las propuestas pueden enriquecerse con experiencia y creatividad de los maestros, y de ninguna manera deben tomarse como instrucciones que deban seguirse al pie de la letra, se propone que cada tema se realice por semana aunque pueden haber modificaciones dependiendo de las necesidades del grupo. Tomando en cuenta que el libro del maestro como los alumnos, las actividades estén relacionadas a los cuatro componentes de la asignatura: leer y compartir, hablar y escuchar tiempo de escribir y reflexión sobre la lengua.

- Fichero Actividades Didácticas: estos materiales reúnen sugerencias para la vinculación de las actividades de escritura realizadas en la escuela con el entorno social del niño.

El programa de español plantea, respecto a las competencias intelectuales, que la lectura y la escritura son actividades esenciales en todo ser humano para su desarrollo intelectual dentro de una sociedad constituida. Esta línea

forma parte de los planes de estudio que es fortalecida por medio de actividades que se realizaran dentro del aula. Este tipo de competencias en un individuo son una herramienta esencial del aprendizaje y un recurso insustituible en múltiples actividades de la vida diaria.

Por lo cual, el propósito central del Programa de Español en la Educación Primaria, es el propiciar en los niños un desarrollo gradual de las capacidades de comunicación en sus distintos usos como el de la lengua hablada y escrita. Se mencionan a continuación los ejes de las competencias que pertenecen al área de español.

- Expone ordenadamente lo que conoce y enriquece su vocabulario
- Comprende y utiliza algunas expresiones para comunicarse en español.
- Narra y describe, de manera sencilla diversas situaciones.
- Explica de manera sencilla, sus ideas o puntos de vista y escucha a otros.
- Se apoya de las imágenes para comprender un texto, expone con orden su contenido.
- Lee en voz alta y con claridad textos sencillos y breves y de manera comprensible para otros(as).
- Escribe convencionalmente asignando a cada sonido una letra.
- Utiliza la escritura para comunicar sus ideas y sentimientos.
- Cuando termina un texto vuelve a leerlo y comprueba si escribió lo que quería decir.
- Elabora álbumes, libros y periódicos sencillos.
- Organiza, cuida y utiliza los libros de la biblioteca y elabora sencillas fichas bibliográficas.
- Lee, cuenta o inventa cuentos, leyendas poemas y canciones que expresen sus sentimientos
- Expresa sus ideas y sentimientos de manera verbal, gestual y corporal, en obras de teatro.

Capítulo II Lecto-escritura

2.1 Lecto-escritura

El aprendizaje de la lectura y la escritura están relacionados. Ambas actividades son importantes en el proceso cognitivo del individuo, en la adquisición de la lecto-escritura influyen varios aspectos donde pueden ser los relativos al alumnos; sus capacidades cognitivas, su personalidad, sus estrategias de aprendizaje así como la motivación, por otro lado influyen también los aspectos referentes a situaciones de enseñanza donde intervienen las características del docente, la manera de enseñar, el contexto, la relaciones entre compañeros. Defior y Ortúzar citado por Bautista, (1993).

La base de la lectura y la escritura es el lenguaje oral en los individuos, de hecho, los niños que tienen mayor facilidad para comunicarse son aquellos a los que se les facilita la adquisición de la lectura, pues presentan más riqueza de vocabulario y fluidez al hacerlo.

Menciona Mattingli (1984) citado por Defior (1994) que el lenguaje oral es un sistema de comunicación que debe ser aprendido, se trasmite culturalmente, de un modo natural, ya que es una actividad lingüística primaria. Y la expresión escrita de las lenguas, es una actividad lingüística secundaria cuyo aprendizaje requiere de ciertos aspectos primarios.

El lenguaje y la escritura ya son empleados y utilizados antes de llegar a su educación primaria, por tanto, el maestro debe funcionar como reforzante y mediador de estas habilidades. Los niños que empiezan a desenvolverse en sociedades alfabetizadas donde su lenguaje es total relevante y funcional, con la interacción y el uso desarrollan un mejor control de lenguaje.

El niño necesita tomar conciencia de las relaciones entre las palabras que utiliza y los signos de la escritura para que pueda dominar el lenguaje escrito. Ya que toda toma de conciencia es la forma en que pensamos, el niño descubre que puede expresar por escrito no sólo lo que habla sino también lo que hace, lo que piensa y lo que siente.

Menciona Vygotsky citado por López y Mota (1991) que la comprensión del lenguaje escrito se realiza, en primer lugar, a través del lenguaje hablado pero, paulatinamente, este camino se va abreviando hasta que desaparece "como símbolo intermedio".

Este tema es de gran importancia tanto a nivel individual como social ya que es fundamental para los aprendizajes posteriores. Por consiguiente la fase inicial del aprendizaje es leer y escribir.

La sociedad ha adoptado diferentes sistemas para comunicar la lengua hablada ya que puede ser epresentada mediante dibujos (pictográficos), representación de las palabras (logográficos) las sílabas (silábicos) los fonemas (alfabéticos), este ultimo construye la base de las palabras ya que estas a su vez pueden dividirse en varios fonemas donde cada sonido puede representarse mediante un símbolo de esta manera surgen las "Reglas de Correspondencia entre los Fonemas y los Grafemas" (RCFG). Donde los grafemas son representaciones graficas de los sonidos y pueden representar una o mas letras por consiguiente la "Regla de Correspondencia es en el sentido Grafema-Fonema" para la lectura (RCGF) y para la escritura fonema-grafema (RCFG). Defior y Ortúzar citado por Bautista, (1993).

Aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético, como el español, requiere de muchas capacidades, una de ellas como lo menciona

Domínguez, (1996) es el conocimiento fonológico o habilidad para realizar un análisis explícito del habla en fonemas. Actualmente, existen investigaciones que demuestran que el conocimiento fonológico es una habilidad metalingüística. Para leer o escribir los niños deben usar el código alfabético, por lo que es necesario que lleguen a darse cuenta de que las palabras pueden dividirse en sílabas y en fonemas y que a su vez que cada fonema representa una letra diferente (Defior, 1994).

Domínguez, (1996) señala que la enseñanza de habilidades metalingüísticas tienen un efecto inmediato en los primeros momentos del aprendizaje de la lectura y de la escritura, teniendo efectos si en esta enseñanza se emplean tareas que requieran manipular fonemas, por lo que en Educación Infantil, la enseñanza de habilidades metalingüísticas en combinación con el conocimiento de las correspondencias letra-sonido tiene un efecto interactivo en la lectura y la escritura, y por lo tanto, conjuntamente facilitan su aprendizaje, por lo que la enseñanza de habilidades metalingüísticas tienen un efecto facilitador en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Todo el proceso inicial de enseñanza-aprendizaje comienza con la instrucción de la lectura y la escritura en los grados primarios para desarrollar en los niños las competencias básicas de comunicación. La lectura y la escritura constituyen las estrategias básicas imprescindibles para el desarrollo de cualquier aprendizaje posterior. Una inadecuada enseñanza de las mismas conllevará seguramente, dificultades en el rendimiento académico y en su autoestima de los alumnos.

2.2 Proceso de lectura

Jagannath, Garrido y González (1999) señalan que el proceso de la lectura es complejo, los niños pueden aprender a leer mediante enseñanza formal

o imitando a personas dentro del ambiente familiar o a gente de su entorno. En una sociedad culta, los niños están sometidos a la influencia de la lectura mucho antes de estar en condiciones de poder leer.

De acuerdo al Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1989) define a la lectura como: “Descifrar unos signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento. Dichos signos tienen un equivalente sonoro, se asocian con el lenguaje hablado, encierran un significado, están colocados de un modo concreto y dispuestos en el espacio según una determinada dirección espacial. El aprendizaje de la lectura supone un proceso complejo en el que intervienen factores mentales, lingüísticos, perceptivo- y socio-afectivos, que deben alcanzar unos niveles madurativos para que pueda producirse el acceso a la lectura; en caso contrario surgen una serie de dificultades”.

Defior y Ortúzar citado por Bautista, (1993) mencionan que la lectura es una habilidad compleja que reside en procesos psicológicos de diferentes niveles, donde se inicia con un estimulo visual, donde este a su vez lleva a la comprensión del texto. En estos procesos se agrupan dos grandes componentes, los que intervienen en el reconocimiento de palabras (procesos de bajo nivel) y los que intervienen en la comprensión de una frase (texto o procesos de alto nivel). Por lo que los procesos de reconocimiento son aquellos que traducen le letra impresa al lenguaje hablado, y los de comprensión captan el mensaje o la información que proporcionan los textos escritos.

Por otro lado, Crowder (1985) considera que lo importante de la habilidad lectora es el reconocimiento de las palabras sin olvidar los procesos de comprensión, considera que su funcionamiento es semejante e interactivo para cualquier canal de comunicación ya sea oral o escrito, por lo que cree que la lectura acaba donde comienza la comprensión.

Las dificultades de la lectura se deben a varias fases. Algunos autores como Cuetos, De Vega y otros citado por Funes (1995) señalan que existen varios procesos para subsanarlas de una manera jerárquica.

I. Procesos perceptivos: los ojos tienen movimientos donde perciben primero las letras y almacenan durante un tiempo breve llamado memoria icónica, donde la información relevante pasa a ser una memoria mas duradera llamada a corto plazo donde se reconoce una unidad lingüística, demuestra como se adquieren las letras, rasgos y palabras.

II. Procesamiento léxico: por un lado la que conecta los signos gráficos con el significado (ruta visual) y otra que trasforman los signos gráficos en sonidos, utilizándolos para llegar al significado (ruta fonológica).

III. Procesamiento sintáctico: debido a que las palabras no van aisladas sino forman oraciones. Es importante las relaciones que existen entre ellas para encontrar coherencia a las frases.

IV. Procesamiento semántico: consiste en extraer el significado del texto y llevarlo al conocimiento previo que tiene cada lector.

Según este modelo, Jiménez y Artilles citado por Funes (1995), menciona que la lectura es un proceso lingüístico-cognoscitivo, que se compone de varias habilidades y su adquisición va a depender de un conjunto de experiencias lingüísticas y del conocimiento del mundo.

Alegría, Carrillo y Sánchez (1985) mencionan que existen dos métodos de enseñanza de la lectura que son: los métodos “fónicos”, que dan importancia a la enseñanza alfabética, y los métodos “globales” y sus derivados, que dan prioridad al significado que transmiten los mensajes escritos.

Menciona Peisekovicius (2002) que la lectura abarca elementos sensoriales, mentales y de personalidad; necesita una interpretación perceptiva y progresa hacia un proceso cognoscitivo, así mismo el reconocimiento perceptivo y la interpretación de la letra son claves en el proceso de la lectura.

La acción de leer se ha descrito de diferentes maneras; percibir y comprender los símbolos escritos, seguir ideas y mensajes de otros; pero como el alumno utiliza este método no siempre se toma en cuenta, porque el docente no permite que descubra por medio de sus experiencias cotidianas.

La enseñanza de la lectura dentro del ámbito escolar está limitada por el método oficial donde realiza ejercicios con rasgos ortográficos, nombres de letras, relaciones letra-sonido y así sucesivamente, el alumno se habitúa en aprender a identificar letras, sonidos, sílabas y palabras. Tal método no esta basado en una comprensión de cómo y porque es el proceso de la lectura.

Dentro del salón de clases, se observa la enseñanza mecanizada por repetir sólo las letras conocidas percibiéndolas durante todo el ciclo escolar; el alumno repasa, repite y memoriza, pero no comprende el significado, por lo que el docente lo está considerando cómo aprendizaje; donde por supuesto no hay una comprensión. Así mismo Smith (1973), nos menciona las reglas que entorpecen la adquisición de la lectura, como: exigir velocidad en la lectura, evitar cometer errores, leer sin error, hacerlo precavido y no que tome riesgos, etc.; que sólo los llevan a la dependencia del docente. Cuando nuestro principal objetivo es que el alumno sólo aprenda a leer, buscando significado y tener una buena comprensión del texto.

Ferreiro y Gómez (2002) mencionan que la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están relacionados en continuas transacciones donde el lector trata de encontrar sentido a partir de un texto impreso. Así mismo mencionan características principales en el desarrollo de la lectura inicial.

I. La producción de materiales graduados comenzando con ejercicios de preparación en preescolar y desarrollando hasta sexto grado.
II. Focalización en el vocabulario controlado. Donde los textos de preescolar deberán de contener pocas palabras y estarlas repitiendo frecuentemente, esto con la finalidad de que los niños lograran el reconocimiento de palabras fuera de su contexto.
III. Producción de libros de trabajo para practicar habilidades y proveer ejercicios con palabras.
IV. Desarrollo de jerarquizaciones de habilidades, como primer momento las fónicas, las relaciones entre ortografía y fonología, realizándose por medio de lecturas en libros de alumno focalizando su atención en las palabras que se les están enseñando.
V. Dividir el programa de lectura según el desarrollo ya que los que manejaban la lectura serian capaces de enseñar a los que no manejaban esa habilidad.
VI. La aplicación de test se convirtieron en test de dominio de habilidades.

Ferreiro y Gómez (2000) mencionan que en una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje oral y escrito que son paralelas entre si. Ambas totalmente capaces de lograr la comunicación y tienen la misma gramática y utilizan las mismas reglas para relacionar su estructura con la representación superficial, hacen mención que utilizamos la lengua oral para la comunicación inmediata, la lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y del espacio.

Así mismo el lenguaje escrito, de modo similar al lenguaje oral, es una intervención social. Cuando una sociedad necesita comunicarse a través del tiempo y del espacio y cuando necesita recordar su herencia de ideas y conocimientos, crea un lenguaje escrito.

2.2.1. Teorías y metodologías sobre el proceso de aprendizaje de la lectura.

González (1999) menciona que hay dos formas diferentes de enfocar el tema de las dificultades de aprendizaje de la lectura: a) una se centra en el análisis del sujeto, está postura considera que en los niños puede haber diferencias psicológicas en cuanto al nivel de éxito en lectura; b) otra sería aquella que tiene el problema de las dificultades en el aprendizaje de la lectura centrándose en la actividad que ha de realizar el alumno, está postura se centra en los esfuerzos al análisis de la tarea a aprender por parte del niño.

Existen teorías centradas en el alumno como son:

1) Teorías madurativas del desarrollo cognitivo. Analizan el desarrollo de las aptitudes cognitivas de las personas partiendo de la teoría Piagetiana. De acuerdo a Piaget citado por González (1999), cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo y maduración en áreas cognitivas, el cual se da bajo condiciones apropiadas afectando su aprendizaje, por lo que las dificultades de aprendizaje de un niño se dan por un retraso temporal en la maduración de ciertas habilidades en el área cognitiva.
2) Teorías funcionales cognitivas: se centra en el análisis que intervienen en los procesos de aprendizaje.
3) Teorías del procesamiento de información: existen diversas expresiones, procesamiento cognitivo, estilo de aprendizaje, modalidades perceptivas.

Cuadra (1993) hace hincapié que la educación que se imparte en América Latina y el Caribe ofrece el ingreso al 94% de los niños que cada año han cumplido la edad para ingresar al sistema escolar. Sin embargo de esta cantidad un 40% de los alumnos específicamente de primer grado no han logrado aprender a leer ni a escribir. Por lo que de 12 millones de alumnos de segundo grado unos 4 millones repiten ciclo siendo esto por no haber aprendido a leer o escribir, por lo que Cuadra (1993) considera que la lecto-escritura ha perdido lugar y especificidad en los programas de la educación básica, por tal motivo argumenta el autor que la UNESCO a organizado mesas redondas tomando parte a expertos en lecto-escritura visualizando la necesidad de enfatizar su dimensión comunicativa y comprensiva dando prioridad a la lectura y la escritura. El autor menciona de igual manera como se enseña a los niños a pensar por si mismos y de manera creativa considerando que la enseñanza de la lecto-escritura está estrechamente vinculada con las demás asignaturas, donde los niños desde el principio interrogan los textos en su verdad de una manera crítica y creativa.

Díaz (2000) menciona teorías y metodologías sobre el proceso de aprendizaje de la lectura: como primer teoría es la transferencia de información que se basa específicamente en la interacción que se tiene con el texto para lograr transferir a su cerebro, ya que es primordial que se comprenda lo que se lee, lo que se piensa para posteriormente formar la teoría transaccional tomando como la presentación lingüística el reconocimiento de palabras como menciona Bautista (1993), los procesos de comprensión registran el lenguaje escrito, transformando los símbolos impresos en lenguaje, donde tenemos la decodificación de las palabras como finalidad es descifrarlas para transformarlas en sonidos, por otro lado estaría la comprensión de esas palabras lo que denomina el autor acceso léxico, que significa un diccionario interno que todos poseemos donde recuperamos el significado de cada una de las palabras que es denominado

léxico interno o lexicón, donde es compuesto con todas las palabras que ya se conocen.

Al iniciar la lectura es necesario una serie de estímulos visuales ya que cuando leemos, realizamos movimientos de los ojos hacia las palabras como señala Javal citado por Bautista (1993) estos movimientos se desplazan de izquierda a derecha, donde se alteran con períodos de inmovilización en que los ojos se detienen en un punto denominado (fijación). Debido a lo anterior el autor menciona dos posibles vías para el reconocimiento de las palabras. La ruta léxica y la ruta no léxica:

Ruta léxica

Javal citado por Bautista (1993) considera que también se le llama visual o directa; donde se realiza la lectura global de las palabras donde basta un análisis visual para poder reconocerlas y llegar al momento de reconocer su significado, esto ocurre en los hábiles lectores ya que al encontrarse la misma palabra varias veces se llega a memorizar su significado no obstante solo ocurrirá cuando aparezcan palabras que formen parte del léxico visual es decir, ya conocidas previamente, esto no es posible en las palabras desconocidas.

Ruta no léxica

Llamada también por Bautista (1993) fonológica o indirecta, nos dice que para llegar al significado de las palabras que leemos tenemos que pasar por una etapa llamada conversión de estímulos visuales en un código fonológico donde se recodifican los estímulos gráficos en un código de habla, mediante la aplicación de las (RCGF), pudiéndose leer tanto las palabras conocidas como las no conocidas, se relaciona con la habilidad de procesamiento fonológico o capacidad para el uso de información sobre sonidos de lenguaje, que incluye una gran variedad de habilidades y que se desarrolla en los niños de un modo gradual. Asi mismo la identificación de

grafemas nos permite el acceso al contenido del texto, lo que seria en la práctica la relación entre sonidos y símbolos bajo la concepción de reconocimientos existiendo varios métodos de lectura como: alfabético, silábico, onomatopéyico, de palabras generadoras, global, ideovisual y ecléctico o mixto como lo señala Freeman, citado por Díaz, (2000).

En la teoría transaccional como se había mencionado anteriormente, parte de los siguientes principios: la comprensión del texto, las estructuras cognitivas del lector y la situación comunicativa (texto-lector-contexto), esta teoría se basa en que el lector hace sus propias hipótesis en búsqueda del significado tomando en cuenta el texto y el contexto en el cual realiza la lectura. Bajo este concepto se encuentra el método de lectura conocido como lenguaje integral. Esté método está apoyado por varios autores como Goodman (1988), Smith (1990), Freeman (1988), Carney (1992) y otros. Como cita Díaz (2000) el método de lenguaje integral ve la lectura como un todo y se fundamenta en la globalidad comunicativa.

2.2.2. Estrategias para la comprensión

La comprensión no es solo el reconocimiento de palabras y la habilidad lectora. Sino va más allá, es el entendimiento del contenido de las frases, para posteriormente entender los textos. Bautista (1993) señala que la comprensión se considera como la interpretación del lenguaje, transformándolo en símbolos lingüísticos en una representación mental mas abstracta, en ella intervienen diversos factores que incluyen habilidades que debe tener el lector para el procesamiento sintáctico hasta saber la estructura y el contenido del texto, pasando por las capacidades inferenciales, amplitud de vocabulario, control de la comprensión y tener la capacidad para comprender.

Para lograr comprender un texto se debe de situar la información que está asimilando con los conocimientos ya adquiridos, para lo cual se debe realizar dependiendo de su jerarquía, un resumen de lo más importante y retener ciertas ideas que permitan vincular lo que se va leyendo. Baumann citado por García, Cordero, Luque y Santamaría (1995) mencionan que para comprender a identificar las ideas principales es necesario la aplicación de las cinco etapas: introducción, ejemplo, enseñanza directa, aplicación dirigida por el profesor y la práctica individual.

León (2005) menciona que para comprender un texto, implica sobre todo impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente. Así mismo, menciona que la comprensión de un texto implica una actividad cognitiva, un esfuerzo que requiere de las demandas mentales más exigentes.

Carney (1992) menciona que el profesor tiene que asumir un papel activo, apoyando los esfuerzos del alumno para construir el significado. Así mismo comenta que las preguntas son herramientas básicas para facilitar la construcción de significado. Por lo que Hymen citado por Carney (1992), dice que es imposible pensar en la enseñanza sin preguntas, casi es un requisito que los profesores pregunten, y podemos decir que con ello pretenden estimular el pensamiento de cada alumno y puedan comprobar su comprensión. Varios autores han examinado el número y calidad de preguntas que hacen los profesores. Stevens, Moyer y Flanders citado por Carney (1992), señalan que el 80% del tiempo docente las preguntas las dirigen a los niños y son cerradas.

Como lo señala Quintero (1995), la comprensión ayuda a desarrollar en el lector sus esquemas de conocimiento de la realidad y potenciar su rendimiento en las demás asignaturas. Favorecer en el alumno el conocimiento organizado del entorno que le rodea, le ayudará no solamente

a comprender lo que lee sino a asimilarlo y memorizarlo comprensivamente. Y por otra parte, si logramos que el alumno comprenda la relación entre las actividades escolares cotidianas y el aprendizaje lector, quizá logremos obtener mayor motivación, interés y placer por la lectura. En cambio Viero, Peralbo y García (1997) consideran que para que el lector comprenda y retenga de la manera más exacta posible el contenido de un texto, es necesario una serie de estrategias que el lector va adquiriendo y desarrollando espontáneamente como resultado de una constante revisión del texto. En ocasiones por su nivel de dificultad, las estrategias son inadecuadas y los sujetos no llevan a cabo ningún tipo de actividad orientada a la construcción del significado.

Carney (1992) muestra varias estrategias de comprensión lectora que a continuación se describen:

- Narraciones en colaboración. Consiste en que los niños crean su propio significado, su variable es usar ilustraciones de un texto no hayan visto. Se utiliza para describir una actividad con sus propias palabras con la colaboración entre el texto original y el texto construido por el niño.
- Baraja de textos. Consiste en cortar un texto en varias partes que puede ser con ilustraciones o letreros que el niño tiene que armar.
- Tramas narrativos. Que el niño arme un texto coherente y pueda tener una variación que logre hacer un buen resumen.
- Transformación de la narración. Los niños construirán un relato a un público, por medio de dibujos recortándolos y armándolos, sin olvidar otras alternativas como la obra de teatro.
- Fichas de personajes. Esta estrategia esta diseñada para centrar la atención de los alumnos, por que estos se convierten en personajes que se puede cambiar, añadir o hilar la información.
- Conversación escrita con un personaje. Ayuda a estimular a los alumnos a que se centren en un personaje principal específico y comprendan su forma de pensar hablar y escribir, se realiza con un personaje conocido

por los demás iniciando con una conversación, para después poder escribirlo, así les resulta importante asumir el papel de uno de los personajes.

- Historia inacabada. Esta estrategia incluye tanto la lectura como la escritura por que primero se lee el texto y después lo escribe en un tiempo determinado.
- Entrevista a los personajes. Se anima a los estudiantes a meterse en el relato y aclarar de esta manera sus dudas como si estuvieran hablando de los personajes y asumen su mismo dialogo.

2.3. Desarrollo de la escritura

Señala Flores (2002), escribir es un proceso de codificación y decodificación del lenguaje oral, ya sea mediante el cual expresamos ciertas ideas o conocimientos a través de signos gráficos o como la reproducción, que sería por ejemplo la copia de un texto, el dictado. Requiere planificación y selección de la información a comunicar, representar lingüísticamente esa información y traducirla en ejecución grafo-motora. Aprender a escribir precisa un suficiente desarrollo cognitivo, del lenguaje, socioafectivo y sensoriomotriz.

El niño aprende a escribir, en un medio social que lo motive, usando la escritura con la intención de comunicarse, leyendo diferentes materiales, construyendo sus propias maneras de expresión, interactuando con sus compañeros y con el docente.

La adquisición de la escritura favorece el desarrollo del pensamiento, inicia con el simbolismo; siguiendo a Vigotsky citado por López y Mota (1991) que se encuentra en el juego, cuando llegan a producir como simbolismos, representaciones de las cosas o personas y las relaciones entre ellas. Desde muy corta edad, el niño es capaz de copiar grafemas, pero es difícil

que lo consiga antes del los cuatro años, debido a la organización de su motricidad.

Menciona Flores (2002) que a partir de esta edad aparecen los primeros grafemas reconocibles, las dificultades que el niño puede encontrar en la imitación irá desde grafemas irreconocibles. La continuidad de estos hábitos, si no se realiza una corrección inmediata, favorecerá las dificultades en la escritura.

Gessel citado por Flores (2002), menciona las siguientes etapas en la evolución del grafismo:

a) 15 meses. El niño trata de imitar un trazo escrito, golpeando el lápiz contra el papel.
b) 24 meses. Realiza pequeñas marcas con lápices en el papel.
c) 30 meses. El niño traza líneas verticales y horizontales, con puntos y con movimientos circulares.
d) 3 años. Puede copiar un círculo, sus trazos son rítmicos y variados. Puede “leer” las ilustraciones de un libro.
e) 3 años y medio. Puede tener un ligero temblor en la coordinación motriz fina.
f) 4 años. Dibuja objetos con algún detalle, escribe su nombre, cuando pinta trabaja con precisión durante algún tiempo.
g) 5 años. Dibuja el contorno de algún objeto, le gusta copiar formas y puede entretenerse haciendo letras dibujadas con pinceles sobre grandes superficies.
h) 5 años y medio. Muchos niños muestran interés por aprender a escribir su nombre y por subrayar mayúsculas.
i) 6 años. Sabe escribir letras mayúsculas de imprenta, regularmente invertidas.
j) 7 años. Puede escribir varias oraciones con caracteres de imprenta y respetan más su ubicación espacial.

A continuación Ferreiro (1984) menciona una serie de etapas que es importante conocer para saber dónde se encuentra cada alumno y así poder planificar basándonos en su nivel de conocimientos, elaborando actividades que permitan apoyar al alumno en nuevos contenidos.

Escrituras presilábica

Al principio del proceso, él niño no diferencia dibujo de escritura; en sus producciones realiza trazos similares al dibujo cuando se le pide que escriba. Posteriormente el niño comprende que la escritura no necesita ir acompañada del dibujo para representar significados, después de está etapa inicial comienza a realizar algunas grafías diferentes, estás pueden ser bolitas, palitos, etc. Está diferenciación entre dibujo y escritura no significa que comprenda que la escritura remite a un significado.

A partir del momento en que el niño considera a la escritura como un objeto válido para representar, las hipótesis que elabora; manifiestan la búsqueda de diferenciación en sus escrituras para representar diferentes significados, lo que le permite garantizar las diferencias en la interpretación.

Esta diferenciación gira en torno a los criterios de cantidad y variedad de grafías, que progresivamente logrará coordinar, hasta llegar a una diferenciación máxima posible entre las escrituras producidas.

Ferreiro (1989) mencionan las representaciones e interpretaciones propias de este momento evolutivo y que a continuación se describen, manifiestan las diferentes conceptualizaciones que el niño tiene acerca de nuestro sistema de escritura.

* Escrituras unigráficas

Las producciones que el niño realiza se caracterizan porque a cada palabra o enunciado le hace corresponder una grafía o pseudografía, que puede ser la misma o no, para cada palabra o enunciado.

*Escrituras sin control de cantidad

Cuando el niño considera que la escritura corresponde al nombre de un objeto o una persona se compone de más de una grafía, emplea la organización espacial lineal en sus producciones; no obstante, no controla la cantidad de grafías que utiliza en sus escrituras. Para el niño que emplea este tipo de representación no hay más límite que el de las condiciones materiales (hojas, renglón, etc.) para controlar la cantidad de grafías. Para representar una palabra, o un enunciado algunos niños repiten una grafía indefinidamente, otros utilizan dos grafías en forma alternada y, finalmente otros utilizan varias grafías.

* Escrituras fijas

A partir de este momento se hace presente una exigencia en las producciones del niño, dicha exigencia tiene que ver con la cantidad de grafías para representar una palabra o un enunciado; los niños consideran que con menos de tres grafías las escrituras no tienen significado. En contraste con esta exigencia, el niño no busca la diferenciación entre las escrituras, y lo único que permite un significado diferente es la intención que el niño tuvo al escribirlas. La misma cantidad de grafías y en el mismo orden le sirven para representar diferentes significados.

Esta exigencia aparece como demanda cuando el niño se enfrenta a textos producidos por otros al tratar de interpretarlos dice “son nomás dos”, ”son muy poquitos”, “no dice nada”, etc.; sin embargo cuando el texto cumple con esta característica, es posible, para el niño, asignar distintos significados a escrituras iguales.

* Escrituras diferenciadas.

Las producciones de los niños representan diferentes significados mediante diferentes objetivos en la escritura.

Las posibilidades de variaciones se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee, cuando el repertorio es bastante amplio el niño puede utilizar grafías diferentes todas o algunas para palabras desiguales pero cuando el repertorio de grafías es reducido, su estrategia consiste en cambiar el orden de estas para diferenciar una escritura de otra (dicho repertorio se va enriqueciendo en la medida en que el niño interactúe con diversos portadores de texto).

2do. Nivel: Representaciones de tipo silábico

Cuando el niño comprende que las diferencias de las palabras escritas se relacionan con las diferencias de los sonidos de las palabras, queda aún por descubrir que clase de palabra escrita corresponde.

Al tratar de interpretar los textos, el niño elabora y prueba diferentes hipótesis que le permitirán descubrir que el habla no es un todo invisible, y que a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita.

Al comienzo esta correspondencia no es estricta, porque en algunos casos las partes de la representación escrita no corresponden a cada una de las partes de la emisión oral, por ejemplo, puede escribir una palabra de seis grafías con cuatro haciendo un ajuste de la siguiente manera:

Para caballo

Escribe	A	UE	i
Interpreta	ca	ba	llo

Este momento del proceso se caracteriza porque el niño hace una correspondencia grafía – sílaba, es decir, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía. A estas representaciones se les denomina silábicos.

Dicha hipótesis puede coexistir con la de cantidad mínima de caracteres por ejemplo: si un niño tiene una concepción silábica de la escritura al tener que escribir palabras como sol, pan, sal, se enfrenta a un conflicto en virtud de la hipótesis silábica, considera que los monosílabos se escriben con una sola grafía; sin embargo la hipótesis de cantidad le exige escribir más de una grafía. Puede resolver el conflicto agregando una o varias letras como "acompañantes" de la primera, con la cual cumple con la exigencia de cantidad mínima.

Otro tipo de conflicto surge cuando se enfrenta con modelos de escrituras proporcionadas por el medio. Es probable que muchos niños que ingresan a primer grado sepan escribir sus nombres y otras palabras aprendidas en casa (oso, papá, mamá, etc.) estas escrituras correctas no indican, necesariamente que hayan abandonado la hipótesis silábica.

3er. Nivel: representaciones de tipo alfabético

Cuando el niño descubre que existe cierta correspondencia entre fonos de letras poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas y lo aplica en sus producciones hasta lograr utilizarlo, para que ocurra esta, por supuesto, habrá tenido que tomar conciencia de que, en el habla cada sílaba puede contener distintos tonos.

Así, paso a paso, tomando conciencia de los tonos correspondientes al habla, analizando las producciones escritas que lo rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan "los que ya saben", los niños llegan a conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra. Desde luego lo anterior es cierto considerado en términos generales ya que existen dobles como ch, rr, ll,

para un solo sonido; un mismo sonido representado en varias grafías (c,z,s,; o c,k,) y grafías que no corresponden a ningún sonido como la h o la u de la sílaba que.

A estas representaciones escritas se les denomina alfabéticas porque manifiestan que el niño ha comprendido una de las características fundamentales de nuestro sistema de escritura, es decir, la relación fonos – letras.

Las dificultades en la adquisición de la lectura y de la escritura están relacionadas con las deficiencias en la percepción visual y auditiva, los problemas en la percepción visual como lo señala Peisekovicius (2002), son la causa principal de las dificultades de la lectura y la escritura, se mencionan a continuación:

1) Confusiones de consonantes que presentan una grafía bastante parecida: como “p” y “q”, “b” y “d”.
2) Confusiones auditivas entre consonantes fuertes y débiles duras o vibrantes: “f” y “v”, “t” y “d”.
3) Alteraciones en la secuencia de las letras que forman las sílabas y las palabras.
    a) Omisión de letras, por ejemplo: cuando leen “pato” en lugar de “plato”.
    b) Inversiones, cuando leen “sol” en lugar de “los”.
    c) Inserción de letras, cuando leen “teres” en lugar de “tres”..
    d) Dificultades en el ordenamiento de las letras que forman las palabras, como cuando leen “noma” en lugar de “mano”.
4) Confusión de palabras parecidas u opuestas en su significado, lo que llamamos sustituciones semánticas. Por ejemplo: cuando leen “blanco” por “negro”.
5) Comerse fonemas finales.
6) Saltarse renglones.

7) Falta de rapidez al leer, falta de ritmo, lectura silábica.
8) No reconocer las palabras.
9) No comprender lo que leen.

Capítulo III Evaluación Psicopedagógica

3.1 Evaluación Psicopedagógica.

Según Giné (2001) en Coll, Marchesi, y Palacios (2001) definen la evaluación psicopedagógica como un proceso participativo de recogida de datos y análisis de información, donde interviene el proceso de enseñanza y aprendizaje; nos ayuda a identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes en lo referente al currículo escolar.

Como menciona Gómez, (1998) la evaluación psicopedagógica es necesaria para determinar si un alumno tienen necesidades educativas especiales, tomar decisiones en cuestión de su escolarización, realizar propuestas de flexibilidad del período de escolarización, elaborar propuestas de adaptaciones curriculares, determinar recursos y apoyos específicos y realizar la orientación escolar y profesional al término de la escolaridad obligatoria

Para identificar dichas necesidades es necesario ver los diversos contextos con los que se relacionan, como son la familia y la escuela.

De acuerdo a Mata (1999) señala que el medioambiente es el contexto en el que el niño interactúa, lo que busca la intervención es cambiar los factores que afectan la dificultad del niño, ya sea modificándolo, lo que va a desarrollar la habilidad que al niño le falta.

El medio ambiente esta conformado por el mundo físico y social del niño Bronfenbrenner (citado por Mata 1999) propone un modelo que a continuación se describe:

- Microsistema: Es un patrón de actividades y relaciones interpersonales que una persona desarrolla en un contexto determinado con características físicas y materiales individuales. Teniendo en cuenta que el microsistema de cada niño incluye los lugares donde habitan, las personas que viven con ellos, así como las cosas que realizan juntos.
- Mesosistema: Se refiere a las interrelaciones de escenarios en el medio inmediatos del niño, donde la conducta es una función que ocurre en más de un entorno.
- Exosistema: Se enfoca a los contextos sociales que afectan al niño pero directamente ya que tiene que ver la función de los padres.
- Macrosistema: Se refiere a los valores que prevalecen en una sociedad por lo que afecta a las decisiones de la educación.

Para apoyar al niño que presente necesidades educativas especiales, es necesario

Como menciona Giné (2001) en Coll (2001) disponer de instrumentos para la valoración del alumno (nivel de competencia curricular; ritmo y estilo de aprendizaje; condiciones personales de discapacidad), como las experiencias que se le brinden en la escuela (aspectos institucionales; práctica docente del aula), y en la familia (condiciones de vida en el hogar; prácticas educativas familiares).

La evaluación de competencias curriculares del alumno nos permite identificar lo que el alumno es capaz de hacer con relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares, teniendo en cuenta todas las capacidades. Como afirma Coll y Martín (1993), citado por Giné (2001) evaluar los aprendizajes corresponde a precisar hasta donde ha desarrollado algunas capacidades contempladas en los objetivos generales.

Giné (2001) en Coll (2001) mencionan que el ritmo y estilo de aprendizaje nos resulta importante, ya que nos muestra las características individuales que especifica la forma en que se enfrenta a las tareas escolares. Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales desarrolladas por alguna discapacidad ya sea sensorial, motora, psíquicas, etc. Presentan una serie de particularidades que faltan en el desarrollo de cada persona y que es importante conocer para ajustar el proceso de enseñanza y proporcionarles el apoyo necesario.

Es importante conocer que las condiciones personales de discapacidad pueden afectar al aprendizaje, ya que podríamos modificar o ajustar la respuesta educativa y apoyar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

Es elemental observar los aspectos de la institución para la respuesta educativa, como lo señala Giné (2001) en Coll (2001) primeramente hay que identificar las necesidades educativas, posteriormente tomar la decisión en relación a la metodología y la evaluación del alumno, abordar la distribución de los espacios y los tiempos y finalmente las relaciones entre los profesores.

La familia constituye un área fundamental, para identificar las necesidades educativas especiales ya que es el contexto básico para la interacción de los niños con sus padres y hermanos; a través de las actividades y experiencias que les proporcionan. Como afirma Kaye (1986) citado por Giné (2001) “no hemos de confiar en descubrir las explicaciones al desarrollo dentro del niño; una parte de la responsabilidad del desarrollo corresponde a los adultos que organizan las experiencias de los niños y que les permiten estar activos en distintos tipos de actividades”.

3.2. Criterios generales para realizar la evaluación psicopedagógica.

Gómez (1998) establece que la evaluación psicopedagógica que se realice a los alumnos con necesidades educativas especiales debe ajustarse a una serie de criterios.

♦ Deberá basarse en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto de aula y en el centro escolar y con la familia

♦ Habrá de reunir la información del alumno y de su contexto familiar y escolar que resulte importante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

♦ Esta información relevante sobre los campos indicados se centrará, en el caso de los alumnos con discapacidad psíquica, motora o sensorial, en:

a) Respecto al alumno: las condiciones personales de discapacidad o sobredotación, historia educativa o escolar, competencia curricular y ritmo de aprendizaje.
b) Respecto del contexto escolar: análisis de las características de la intervención educativa, de las características y relaciones que el alumno establece con los compañeros en el grupo de clase y con los profesores, así como de la organización de la respuesta educativa.
c) Respecto del contexto familiar: características de la familia y de su entorno, expectativas de los padres y posibilidades recooperación en el desarrollo del programa de atención en el seno familiar.

3.3. Técnicas para la evaluación psicopedagógica

Los responsables de realizar la evaluación psicopedagógica se servirán 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 trabajos escolares.

3.4 Finalidad de la evaluación psicopedagógica.

La finalidad de la evaluación psicopedagógica es servir de pauta para la elaboración, seguimiento y evaluación de la propuesta curricular que sea necesario realizar para responder adecuadamente a las necesidades que presenta el alumno.

La información que debe suministrar la evaluación psicopedagógica se organizará en tres apartados, según la propuesta orientativa por la que se regula el procedimiento de desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de educación infantil, primaria y secundaria.

1.- Información sobre el alumno que sea relevante para la intervención educativa.

2.- Información sobre el entorno familiar y escolar en el que se desenvuelve, resaltando los aspectos del contexto que puede favorecer o dificultar el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.- Determinación de la situación curricular en la que el alumno o alumna se encuentra.

La evaluación psicopedagógica a atravesado por diversos momentos según el aspecto esencial en el que se centraba. Esto ha dado lugar a que se pueda hablar de diversos enfoques:

1. Tradicional (también llamado psicotécnico): centrado en el alumno y en su Coeficiente Intelectual (C.I.) La evaluación es cuantitativa. Se aplican los tests como experimento científico.

2. De entrenamiento de habilidades: parecido al anterior, centrada en el alumno y su proceso de déficit (condiciones neuropsicológicas), pero más vinculado a las respuestas educativas.

3. Conductual: centrado en la interacción alumno-tarea o alumno-habilidad. En este enfoque el diagnóstico es más funcional.

4. Ecológico: centrado en la interacción alumno-escuela. Basado en el currículum. Se propone el enfoque evaluativo, de tipo ecológico y contextual. En él se evalúan aspectos no centrados en el déficit sino en base a detectar las necesidades educativas de los alumnos para abordar el proceso de enseñanza necesario para los mismos. Estas necesidades se basan en la interacción con su medio, para lo cual es preciso evaluar el contexto del aula, del centro y el socio-familiar así como las necesidades derivadas de la aplicación del currículum por lo que es necesario evaluar el perfil del alumno, el nivel actual de competencia del mismo y su nivel de desarrollo general.

A lo largo del tema se puede comprobar que en este proceso, no sólo participan los componentes del Departamento de Orientación, sino además, todo el profesorado implicado en la tarea educativa del alumno en cuestión.

3.5. Principios básicos de la evaluación psicopedagógica.

Toda evaluación psicopedagógica se debe sustentar en una serie de principios:

a) Carácter funcional: debe servir para tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello se evaluará a los alumnos tomando referencia de los aprendizajes curriculares y sus condicionantes, todo ello en condiciones educativas naturales.

b) Carácter dinámico: debemos determinar el potencial de aprendizaje para pensar posibles ayudas para el desarrollo del alumno.

c) Carácter científico: para la recogida y análisis de los datos se debe tener en cuenta las variables más relevantes y evaluar hipótesis de trabajo.

d) Carácter educativo *y* cooperativo: debe ser un complemento de la evaluación de la competencia curricular ordinaria para lo cual deben participar todos los profesionales que incidan en el sujeto de la evaluación.

La finalidad de la valoración del alumno como lo menciona Marchesi (2001), es analizar sus potencialidades de desarrollo y de aprendizaje, y determinar al mismo tiempo qué tipo de enseñanza necesita y qué recursos suplementarios son precisos para conseguir una mejor educación El contenido del informe de la evaluación psicopedagógica será el siguiente:

***A*.- evaluación relativa al alumno:**

1.- Síntesis de los aspectos del desarrollo personal del alumno relevantes para la intervención educativa: historial académico y sobre el desarrollo general (biológico, psicomotor, intelectual, emocional, social, nivel de comunicación-lenguaje).

2.- El nivel actual de competencia curricular: esto sería lo que conoce o sabe hacer el alumno en relación al currículum del aula. En relación a la programación centro-aula, a las áreas curriculares y a la temporalización. Asimilación y utilización de los contenidos conceptuales, procedímentales o actitudinales alcanzados por el alumno en las diferentes áreas del currículum. La evaluación de la competencia curricular pasaría por tres momentos: *1º.* Determinación de las áreas que precisan evaluación; *2º.* Evaluación ordinaria por parte del profesorado; *3º.* Evaluación en profundidad de las áreas afectadas (asistida por el orientador).

Los aspectos a evaluar dentro de la competencia curricular pueden versar sobre:

- Dominio de técnicas instrumentales: lenguaje oral (vocabulario, entonación y construcción de frases); lenguaje escrito (grafía, ortografía y composición); lectura (comprensión, velocidad y madurez lectora) y aprendizajes lógicos-matemáticos (numeración, cálculo y resolución de problemas).

- Habilidades tecnológicas: método de trabajo y técnicas de trabajo.

- Conocimientos específicos en determinadas áreas: capacidades y contenidos.

3.- Sobre el estilo de aprendizaje y motivación para aprender: condiciones físicas-ambientales más adecuadas, tipo de agrupamiento preferido (individual, pequeño grupo o gran grupo), lenguaje en el que prefiere presentar la información (oral, manipulativo, simbólico, figurativo), estrategias de aprendizaje que emplea (analíticas o sintéticas), contenido y actividades que le interesan, capacidad de atención, reacción a aspectos novedosos y estructura motivacional (intrínseca o extrínseca).

***B*.- evaluación relativa al contexto:**

Se evaluarán los aspectos del entorno socio-familiar y del entorno escolar que resulten relevantes para la toma de decisiones curriculares.

Como menciona Giné (2001) en Coll (2001) las necesidades educativas del alumno en relación a las competencias de aprendizaje contempladas en el currículum escolar, y las condiciones del contexto escolar, en especial del aula, que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje, nos da un panorama sobre cuales son sus necesidades.

Es importante observar el tipo de actuación educativa que se ha desarrollado en la escuela como por ejemplo:

a) La decisión en relación a la escolarización (en un centro ordinario o en un centro de educación especial).

b) La decisión en cuanto a la propuesta curricular, de acuerdo a las competencias se podría concretar a las adaptaciones del currículo.

c) La decisión respecto a las ayudas y apoyos personales o materiales necesarios.

Contexto socio-familiar:

Principalmente la familia ocupa un lugar muy importante en el desarrollo del niño, pero en ocasiones como señala Paniagua (2001) los niños con necesidades educativas especiales han quedado en manos de los especiales que son los maestros, el psicólogo, relegando la responsabilidad a la familia. Ha ido evolucionando la participación de los padres, a continuación se menciona un modelo de adaptación que describe las reacciones más frecuentes que se dan desde que los padres tienen constancia de la discapacidad hasta que llegan s su aceptación Seligman (1979) y Hornby (1995) citado por Paniagua (2001).

1.- Fase de shock; al conocer la noticia de que el alumno tiene una discapacidad, se produce un bloqueo, que impide la comprensión de los mensajes que se están recibiendo.

2.- Negación la primera reacción que pasa por los padres es de olvidar e ignorar el problema.

3.- La reacción; una vez que aceptan la dificultad en su hijo, los padres empiezan a tener algunas reacciones de ansiedad, de desapego y sentimientos de fracaso.

4.- Aceptación y orientación; La mayoría de los padres llegan a un grado de suficiente calma emocional para avanzar hacia una visión realista y práctica, centrándose en el que hacer y cómo ayudar a su hijo.

Una vez terminada la evaluación hay que realizar el análisis y la síntesis de la información obtenida para determinar cuáles son las necesidades educativas del alumno y así elaborar un programa de intervención donde ayude a subsanar dichas dificultades.

Como señala Blanco (2001), contar con un programa nos permite identificar las soluciones a dichos problemas, ajustar expectativas respecto a lo que puede hacer el asesor o especialista, definir las finalidades y ámbitos de la intervención y clarificar el tipo de relación que se va establecer. Las

funciones y tareas relacionadas con la intervención psicopedagógica, reinscriben en una serie de ejes conceptuales básicos que las engloban y dan significado:

la naturaleza de sus objetivos, la modalidad de la intervención, el ámbito preferente y el estilo de aprendizaje.

3.6. Intervención psicopedagógica.

Vilaseca y Del Río (1997) Mencionan que los programas se caracterizan para adoptar una metodología rígida en la planificación de la intervención y en su procedimiento. La finalidad de estos programas educativos era que el niño adquiera unos objetivos, previamente seleccionados y definidos por los maestros de apoyo. Este tipo de metodología asumía que el profesor de apoyo debía de planificar con anticipación una serie de actividades muy estructuradas con el niño para que esté aprendiera los objetivos propuestos. Asimismo Morrill, Oetting y Hurst citado por Vélaz (1998) ponen de manifiesto que la intervención psicopedagógica ha de ser proactiva (dirigida fundamentalmente a prevenir dificultades, facilitar el desarrollo y remediar las situaciones problemáticas).

De acuerdo a Vélaz (1998) existen muchos tipos de intervención proactiva que dan verdadero sentido educativo a la Orientación:

♠ Facilitar la entrada a la escuela o la transición del mundo laboral.

♠ Hacer más funcionales las normas institucionales.

♠ Crear hábitos y habilidades de trabajo en equipo.

♠ Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

♠ Diseñar un currículo que promueva verdaderamente el desarrollo integral de capacidades (relativas a conocimientos, procedimiento y actitudes).

♠ Favorecer los procesos de sociabilización a través de la dinámica de grupos y del funcionamiento democrático y solidario de los grupos sociales.

Existen tres métodos de intervención como lo menciona Vélaz (1998) a continuación se señalan:

- Intervención directa; se utiliza por la orientación tradicional es la más demandada por la familia y profesores existen algunos inconvenientes ya que no llega a todos los sujetos y sólo permite llevar a cabo algunas funciones de la orientación.
- Intervención indirecta; se da a través de procesos de consultas y de formación, está también llega al alumno a través de los profesores, tutores o padres debidamente asesorados y/o formados por especialistas en la orientación educativa.
- Utilización de medios tecnológicos; apoya el uso de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (la informática, el video, los sistemas de audio, etc.).

Capítulo IV Método

Para llevar a cabo el trabajo de investigación fue necesario acudir a una institución escolar de nivel primaria donde permitieran aplicar un estudio de casos a niños con problemas de lecto-escritura que cursaran el segundo año.

4.1. Sujetos.

El profesor del grupo nos derivó a tres niños que presentaban mayor dificultad en el área de español, específicamente en la lecto-escritura. Para corroborar que, en efecto, los niños mostraban dicha dificultad, se procedió a aplicarles una evaluación inicial que fue elaborada en base a los planes y programas de segundo grado de primaria de la SEP, así como el libro del maestro, del alumno y el fichero.

4.2. Escenario.

Se trabajo en una escuela pública en el turno matutino en segundo grado de educación primaria ubicada en la delegación Coyoacán, dicha escuela cuenta con el servicio de USAER (Unidad de Servicio y Atención a Escuelas Regulares). Se encuentra con ventilación e iluminación adecuada.

4.3 Objetivo de la evaluación psicopedagógica.

Es identificar cuales son las necesidades educativas que presentan los alumnos de segundo grado, en el área de español ocasionados por la lecto-escritura.

4.4. Instrumentos (empleados en la evaluación psicopedagógica).

En la presente investigación se desarrollaron técnicas que serán claves para identificar las necesidades de cada niño que presenten en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.4.1. Guía de entrevistas para el profesor: consistió en 20 preguntas que evalúan los siguientes aspectos:

* Visión del profesor con respecto al alumno, (preguntas 3, 4, 5, 15, 16, 17, 18, 19 y 20).

* Identificación de niños con necesidades educativas especiales (preguntas 2, 8 y 9).

* La interacción profesor-alumno (pregunta 10).

* Competencias curriculares del niño en el área de español (preguntas 7, 11, 12, 13 y 14).

* Estrategias utilizadas por el profesor (pregunta 1 y 6). (ver anexo 1)

4.4.2. Guía de entrevista para los alumnos: consistió en 29 preguntas que están basadas en las siguientes áreas:

* Actividades que le agradan hacer dentro del salón de clases (preguntas 1 y 2).

* Actividades que le desagradan o se le dificultan (preguntas 3, 4 y 6).

* Sociabilización que establece con sus compañeros (preguntas 5, 11, 17, 8, 19 y 20).

* Visión y apoyo por parte del maestro (preguntas 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 25, 26 y 27).

Apoyo recibido en casa (preguntas 9, 21, 22, 28 y 29) (ver anexo 2).

4.4.3. Guía de entrevista para padres: consistió en 43 preguntas, que evalúan los siguientes aspectos:

* Características de la problemática del niño (preguntas 1, 2, 3 y 39)

* Antecedentes prenatales (preguntas 4, 5, 6, 7 y 43).

* Antecedentes perinatales (preguntas 8, 9, 10, 11, 2, 13, 14. 15 y 6).

* Antecedentes postnatales (preguntas 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29).

* Antecedentes educativos (pregunta 30).

* Área de socialización (preguntas 31, 32 y 33).
* Actividades recreativas (preguntas 34, 35 y 36).
* Interacción familiar (preguntas 37, 38, 40, 41, 42 y 43) (ver anexo 3).

4.4.4. Observación: se elaboró un formato en el que se anotó la fecha en que se realizó la observación así como la hora de inicio y de término. En el extremo izquierdo se agregó una columna para realizar notas más relevantes, su finalidad fue describir la conducta del alumno dentro del aula, analizar la problemática individual en cada caso, observando la actitud del maestro hacia con los alumnos, el método de enseñanza y conocer el contexto en que se desenvuelven. En este formato se consideraron importantes los aspectos de comunicación y de interacción, así como los factores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje (ver anexo 4).

4.4.5. Cuestionario 1 (evaluación inicial): la aplicación del cuestionario consiste en 11 items basado en contenidos curriculares ya validado por el asesor y profesor de la escuela, dichos contendidos se constituyen de la siguiente manera, esté instrumento fue usado como evaluación inicial, así mismo será utilizado en el cuestionario 2 evaluación final (ver anexo 5):

- De la pregunta 1 a la 7 y la 11 se establecieron ejercicios sobre la construcción de oraciones.
- En las preguntas 1 a la 8 y la 10 y 11 se revisó la redacción.
- En las preguntas 5 y de la 7 a la 10 eran ejercicios para la identificación de letras.
- Las preguntas 2,3,4,7,8 y 11 se referían a la construcción de palabras.
- En las peguntas 5,7,8,10 y 11 se revisaron aspectos de comprensión lectora y
- El seguimiento de instrucciones de la preguntas 1,3 y de la 5 a la 11.

4.5. Procedimiento.

Consta de cinco momentos la evaluación psicopedagógica, que a continuación se describen.

Primer momento se llevó a cabo de la siguiente manera.

Al inicio se identificó a los niños que presentaban necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura, por lo que se llevaron a cabo observaciones dentro del salón de clases en tres sesiones de 1 hora aproximadamente cuando el profesor de grupo se encontraba impartiendo clases, se observo principalmente la actitud que tenia el docente, especialmente con los niños en cuestión, así mismo el método de enseñanza que demostraba que no había preparado sus clases, por lo que improvisaba en ese momento; al mismo tiempo etiquetaba a los niños (latosos, burros, etc); la relación que establecían los niños con sus compañeros era buena a pesar de que con Wendy se dirigían con algún sobrenombre, la participación y desenvolvimiento de cada niño en su área de trabajo percibimos que había mucho ruido y el profesor gritaba constantemente amenazándolos que no saldrían al recreo, a pesar de ello continuaba el desorden dentro del aula.

Segundo momento, se le aplicó al maestro una entrevista en el salón de clases, cuando los alumnos se encontraban en recreo; esto con la finalidad de analizar el problema individual de cada uno de ellos y conocer el contexto en el que se desenvuelve.

Tercer momento fue la entrevista al alumno, se aplicó en el salón de cómputo con una duración de 30 min. por alumno, se entablo una conversación con los niños para establecer mayor confianza con ellos.

Cuarto momento fue la entrevista a los padres, por medio del profesor se elaboró un citatorio para que los padres de los niños se presentarán en la escuela, esto con la finalidad de proporcionar datos importantes sobre el

desarrollo, dicha entrevista se realizó al termino de clases teniendo una duración aproximada de 45 minutos con cada padre de familia. En estos formatos se consideraron importantes los aspectos de comunicación y de interacción, así como los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje.

El quinto momento fue la evaluación inicial consistió en un cuestionario, se aplicó a los 3 niños canalizados por el profesor del grupo que presentaron dificultades en la lecto-escritura, se desarrollo en el salón de clases con una duración de una hora aproximadamente.

4.6 Resultados de la evaluación psicopedagógica

Para analizar la información obtenida en la evaluación inicial, se tuvo que codificar cada uno de los ítems provenientes de dicha evaluación y, una vez hecho esto, se dio la tarea de generar un índice porcentual[4] para evaluar los constructos específicos en Lecto-escritura, tales como Comprensión Lectora; Construcción de Oraciones, Seguimiento de Instrucciones; Identificación de Letras; Construcción de Palabras y Redacción.

Constructo	Item No.
Comprensión lectora	5,7,8,10,11
Construcción de oraciones	1,2,3,4,5,6,7,11
Seguimiento de instrucciones	1,3,5,6,7,8,9,10,11
Identificación de letras	5,7,8,9,10
Construcción de palabras	2,3,4,7,8, 11
Redacción	1,2,3,4,5,6,7,8,10,11

[4] Para una revisión mayor de la realización de índices para la comparación de constructos ver Mason/Lind/Marchal en "Estadística para Administración y Economía", Ed. Alfaomega, 10° Edición, 2002 y Dallas E. Jonson "Métodos multivariados aplicados al análisis de datos", Ed. Soluciones empresariales, 2000 .

Lo que se encontró en la evaluación psicopedagógica y la aplicación de la evaluación inicial, se presenta a continuación, a partir de estos datos se conformo el programa de intervención que se propone en anexo 6.

Caso 1

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre: **Wendy**.

Edad: 7 años 6 meses

Fecha de nacimiento: 22 de Julio de 1995.

Escolaridad: 2° año de primaria.

Motivo de derivación. La entrevista realizada con el profesor indica que esta niña presenta una mayor dificultad en la expresión escrita y por consecuencia se le dificulta demasiado el dictado. Refiere el profesor que presenta dificultades de conducta y no pone atención. Por otro lado, en la entrevista a la madre argumenta que no tiene paciencia para enseñarle, refiere haber visto que confunde la /p/ con /q/; la /b/ por la /d/ e invierte los números /3/, /7/ y /5/, el mayor problema que presenta, según la mamá, es que sus compañeros le dicen que es muy burra y cochina. Wendy refiere no gustarle la materia de Español.

Apariencia física. Es delgada, representa su edad cronológica, es extrovertida y su presentación es adecuada en condiciones de higiene personal. Se observa una marcada dificultad de atención, retención y concentración lo que la hace muy distráctil e indiferente en las actividades encomendadas dentro del aula.

Antecedentes del desarrollo: Wendy fue el producto del segundo embarazo de la madre, fue un bebé no planeado, teniendo un embarazo sin complicaciones naciendo de nueve meses y con desarrollo normal. A los tres años inicia la escuela presentando una buena socialización principalmente con los hombres ya que no tiene amigas, la madre

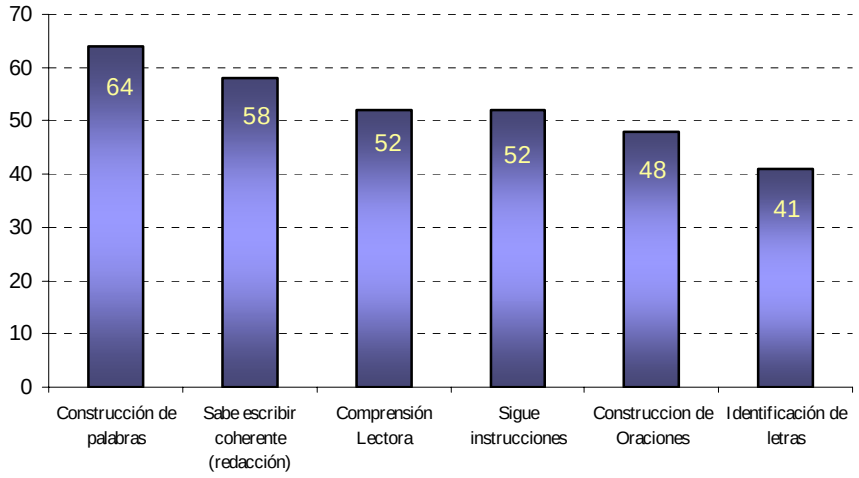
argumenta que esto se debe a que no la dejan salir puesto que en la zona que vive es muy conflictiva.

Evaluación de competencias curriculares. Posterior a la evaluación psicopedagógica nos percatamos de las dificultades de aprendizaje en determinadas áreas: presenta omisión de palabras tales como la /u/ en las sílabas /gue, gui/; además omite la /r/. No comprendía las indicaciones por lo que no había un seguimiento de instrucción. Asimismo invierte las letras /b/ por /d/; /s/ por /z/; /a/ por /o/; /p/ por /q/; /g/ por /j/, no identifica el abecedario, falta de comprensión en la lectura y separa las palabras.

Como habíamos expuesto anteriormente, esta niña presentaba marcadas necesidades en lecto-escritura, como se observa en la gráfica 1, los resultados de la evaluación inicial no son satisfactorios para ninguno de los constructos analizados, pues se observa notorias dificultades, donde tendría que presentar un conocimiento en cada una de las áreas del 100%; por lo que en la identificación de letras obtuvo 41% considerando que requiere ayuda para subsanar esa necesidad así mismo en la construcción de oraciones obtuvo 48%, no sigue instrucciones adecuadas para resolver un ejercicio, por lo que obtuvo 52%; presenta complicaciones en la comprensión de lectura presentando 52% y así mismo tiene dificultad en redacción obteniendo 58% por lo que trae como consecuencia no saber escribir coherentemente presentando una puntación del 64%.

Gráfica 1. Evaluación Inicial de Wendy

(Porcentaje de calificación)



Caso 2

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre: **Rosy**.

Edad: 7 años 10 meses

Fecha de nacimiento: 22 de Mayo de 1995.

Escolaridad: 2° año de primaria.

Motivo de derivación. Menciona el profesor durante la entrevista que Rosy presenta distracción, falta de concentración, tiene un problema visual y presenta mayor dificultad en comprensión lectora.

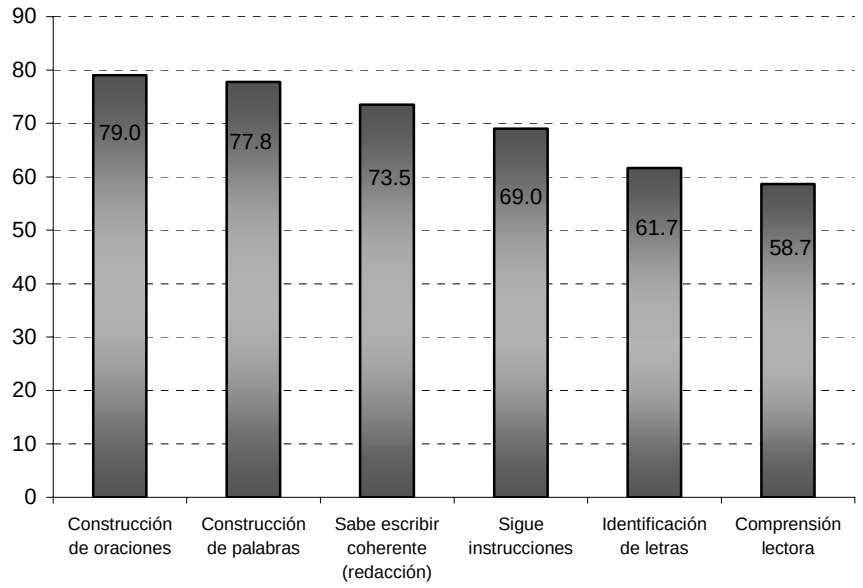
Apariencia física: Presenta problemas de visión (se encuentra en tratamiento con el especialista), usa anteojos, es la más pequeña de sus compañeros, es tímida e insegura, durante la evaluación se notó ansiosa, con poca disposición para trabajar, por lo regular observaba el trabajo de sus compañeros, refiriendo no gustarle la materia de español por lo que no le gusta leer, se distraía con el medio ambiente, respecto a su aseo es adecuado, ya que siempre está bien vestida, y bien peinada.

Antecedentes del desarrollo: Fue un bebé no planeado; teniendo un embarazo sin complicaciones pero nace de diez meses; su desarrollo fue normal; aunque nació con problemas en su cadera, le faltaba que le creciera, estuvo un año de tratamiento y ya está mejor; tuvo un accidente hace como 5 días se cayó y se pegó en la rodilla; perdió la visión decía incoherencias, pero el doctor comentó que estaba bien; su desarrollo psicomotor fue dentro de lo normal se sentó a los 3 -4 meses aproximadamente; gateo a los 7 meses y al año logró caminar sola; controló esfínteres a los dos años. A los cuatro años inicia la escuela presentando una socialización un poco agresiva con sus compañeros aunque si tiene amigas.

Evaluación de competencias curriculares: Al iniciar la evaluación inicial no comprendía las actividades, se percató que su conducta durante la evaluación era ansiosa con poca disposición para trabajar, se distraía con sus compañeros y con el medio que le rodeaba. Los resultados de la evaluación mostraron que no reconocía los sustantivos y los adjetivos calificativos, presentó dificultad en ubicación espacial, además sustituía los fonemas /v/ por /b/, /g/ por /j/, /n/ por /m/, /i/ por /y/, /i/ por la /ll/, /n/ por /ñ/, /c/ por /k/, /o/ por /a/, /d/ por /b/; omisiones de los fonemas /i/, /l/, /r/ y sustituciones en su escritura, hay inversión en el fonema /g/, si conoce el alfabeto pero de una manera desorganizada, invierte el fonema /d/ - /b/; presenta dificultad en la comprensión y en la identificación de los fonemas /j/, /g/, /r/, /rr/..

Por otro lado, se observa en la grafica 2 que a Rosy le fue más complicado la comprensión de la lectura consiguiendo 58.7% reflejando las necesidades que se habían encontrado en la evaluación inicial, en la identificación de las letras obtuvo 61.7%, en seguimiento de instrucciones logro un 69%, en escribir coherentemente consiguió un 73.5%, en construcción de palabras obtuvo un 77.8 % y en construcción de oraciones consiguió un 79%.

Gráfica 2. Evaluación Inicial de Rosy
(Porcentaje de calificación)



Caso 3:

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre: **Gerardo**.

Edad: 8 años 8 meses.

Fecha de identificación: 22 de Julio de 1995.

Escolaridad: 2° año de primaria.

Motivo de derivación. En la entrevista que se realizó al profesor comentó que el alumno es hiperactivo, se distrae con facilidad y es muy conflictivo.

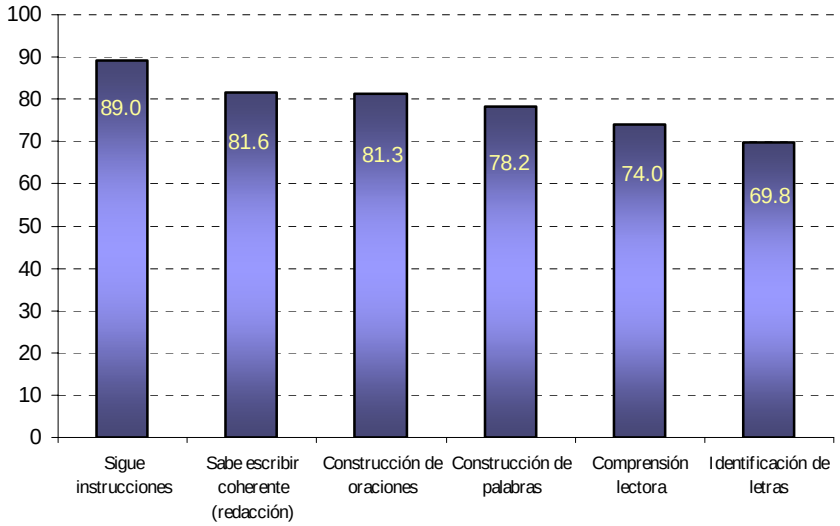
Apariencia física. El menor es tímido, inseguro, e introvertido y acata generalmente todas las indicaciones dentro del aula, se presenta en optimas condiciones de higiene ya que siempre esta aseado, tiene ocho años de edad.

Antecedentes del desarrollo. Fue un bebé planeado y deseado por los padres, teniendo un embarazo sin complicaciones nace a los nueve meses, su desarrollo fue normal, aunque presenta conjuntivitis primaveral por lo que es alérgico al polen, así mismo continuamente presenta irritación en los ojos. Su desarrollo psicomotor fue dentro de lo normal se sentó a los 3 -4 meses, gateo a los 8 meses y al año logro caminar solo, controlo esfínteres al año y medio. El menor recibe estimulación por parte de los padres argumentando el padre que desarrolla un buen rendimiento escolar.

Evaluación de competencias curriculares. Posterior a la evaluación psicopedagógica nos percatamos de las dificultades de aprendizaje en determinadas áreas: presenta omisión de palabras tales como la /u/ en las sílabas /gue, gui/; además omite la /r/. No comprendía las indicaciones por lo que no había un seguimiento de instrucción. Asimismo invierte las letras /b/ por /d/; /s/ por /z/; /a/ por /o/; /p/ por /q/; /g/ por /j/, no identifica el abecedario, falta de comprensión en la lectura y separa las palabras.

En lo que respecta a este alumno se observa un mejor desempeño en todas las secciones, pero a pesar de que sus resultados son superiores que los de Wendy y Rosy, se describen sus resultados de su evaluación inicial. En identificación de letras obtuvo 69.8%, en comprensión lectora 74%, en construcción de palabras consiguió un 78.2%, en construcción de oraciones fue 81.3%, en redacción obtuvo 81.6% y en seguimiento de instrucciones consiguió un 89% se percibe que su problema principal radica al no poder identificar las letras de manera adecuada y, por lo tanto, se le dificultaba la comprensión lectora y la construcción de oraciones (gráfica 3).

Gráfica 3. Evaluación Inicial de Gerardo
(Porcentaje de calificación)



En términos generales se observó que los tres niños presentaban problemas comunes de lecto-escritura, mismos que fueron considerados enfáticamente en el diseño correspondiente del programa de intervención.

4.7 Objetivo de la Intervención psicopedagógica.

Su objetivo principal al contemplar las áreas donde los alumnos presentan mayor dificultad y de esta manera subsanarlas y mejorarlas.

4.8. Instrumento (programa de intervención).

Se realizó un programa enfocado en actividades ya impartidos por el maestro en curso y basadas en ficheros, planes y programas de la SEP, así como el libro del maestro. A continuación se describen las actividades llevadas a cabo durante 5 sesiones, en cada una se trabajó con objetivos

bien establecidos, con material y varios ejercicios para realizar, estimando un determinado tiempo hacia los niños que se respeto.

♥ En la primera sesión tiene como objetivo desarrollar las habilidades en la comprensión lectora y diferenciar las secuencias de las narraciones.

♥ En la segunda sesión tiene como objetivo que los niños asocien los antónimos, sinónimos y su significado, así como el uso de mayúsculas en sustantivos propios.

♥ En la tercera sesión tiene como objetivo que los niños asimilen los adjetivos, sustantivos, sujeto y predicado de cada oración.

♥ En la cuarta sesión tiene como objetivo que redacten historietas.

♥ En la quinta sesión tiene como objetivo que los alumnos construyan oraciones.

4.9 Procedimiento

Consta de tres momentos el programa de intervención, que a continuación se describen.

Primer momento consistió en la aplicación de un diseño para los tres niños que presentaron dificultades en el área de español, específicamente en la lecto-escritura para subsanar dichas dificultades. (ver anexo 6).

Se da una explicación general del desarrollo del programa de intervención se aplico dentro del aula por indicaciones del maestro junto a sus demás compañeros. Con la finalidad de llevar a cabo la integración. Se observo mucha inquietud en los niños en cuestión, pues la distracción causada por sus compañeros al solicitar constantemente sus útiles prestados y con el ruido que provocaban en el aula interrumpían su actividad, y no permitían su concentración, por lo que hubo poco avance. Se les pidió a los padres que realizarán tareas donde reforzarán las actividades. Ante tal situación el profesor comento con la directora acerca de la distracción presentada por lo

que posteriormente fuimos abordadas por ella y se nos pidió que trabajáramos en el jardín. Se continúo con la aplicación, repitiendo actividades de sesiones pasadas con la finalidad de que los niños tuvieran un aprendizaje significativo.

Posteriormente la directora nos visito en dicho lugar percatándose aun de la distracción que continuaba y sugirió pasar al salón de computo, donde fue necesario repetir actividades que no habían quedado claras del todo. Y al mismo tiempo se decidió que la aplicación del programa tendría que ser antes de salir al recreo ya que posteriormente se reflejaba cansancio. Cuando ya se empezó a trabajar en el salón de cómputo, se notaron mejores resultados. Sin embargo, se observo que, de los tres casos, los que presentaron mayor cooperación a lo largo de la intervención fueron Rosi y Gerardo ya que realizaban la mayoría de las indicaciones correspondientes. Cabe mencionar que Gerardo fue quien solicito menos apoyo, pues noto independencia en las actividades que ejecutaba, a pesar de ello, se le prestaba la atención debida.

En el caso de Wendy noto resistencia para la realización del trabajo, se distraía fácilmente y no concluía sus actividades, presentaba desinterés en las sesiones y mantenía fija su vista en lo que hacían sus compañeros imitándolos, buscaba constantemente estrategias para que le hicieran su trabajo o se dedicaba a copiar al compañero de a lado, por lo que se le brindaba apoyo para que la niña lograra ser independiente y se le compensaba diciéndole que ella hacia su trabajo muy bien, por que era muy inteligente de igual manera se platico con los padres de familia manifestando accesibilidad, se les pidió apoyo en casa para un mejor aprovechamiento y que cooperaran alentándola.

En el caso de Rosy a pesar de presentar un problema visual, fue cooperadora, sin dificultad para asimilar los temas observaba lo que hacían

sus compañeros; para copiar presenta constantes inasistencias pero a pesar de ello no imposibilitaron la intervención ya que hubo bastante apoyo por parte de los padres repitiendo sesiones para que estuvieran todos al mismo ritmo ya que se les animaba para que siguieran adelante. Al final de las sesiones fuimos abordadas por la Directora donde nos comento que en una conversación que mantuvo con el maestro de grupo le había explicado acerca de los avances que presentaban los niños en cuestión, ya que eran más participativos, agradeciendo el apoyo.

El segundo momento fue la evaluación final: para corroborar que hubo un avance con los niños con necesidades educativas especiales, se desarrollo un cuestionario equivalente a la evaluación inicial para ver los logros que han tenido aquellos niños con problemas de lecto-escritura, (ver anexo 5).

Tercer momento fue el análisis de los resultados: se realizaron comparaciones en cada uno de los niños, para observar los logros de la intervención.

4.10 Análisis de los resultados.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la intervención psicopedagógica aplicada aquellos alumnos que mostraron deficiencias en la lecto-escritura en el área de español en segundo grado de primaria.

Se muestra una serie de cuadros y gráficos que sintetizan ambas evaluaciones y que permiten observar de una manera amplia el grado de efectividad de tal intervención. En estos resultados podemos encontrar las preguntas que compusieron cada área analizada así como la dificultad que presentaba cada alumno en determinados casos, sin olvidar que el objetivo principal de esta investigación es detectar el logro que se consiguió al aplicar el programa de intervención.

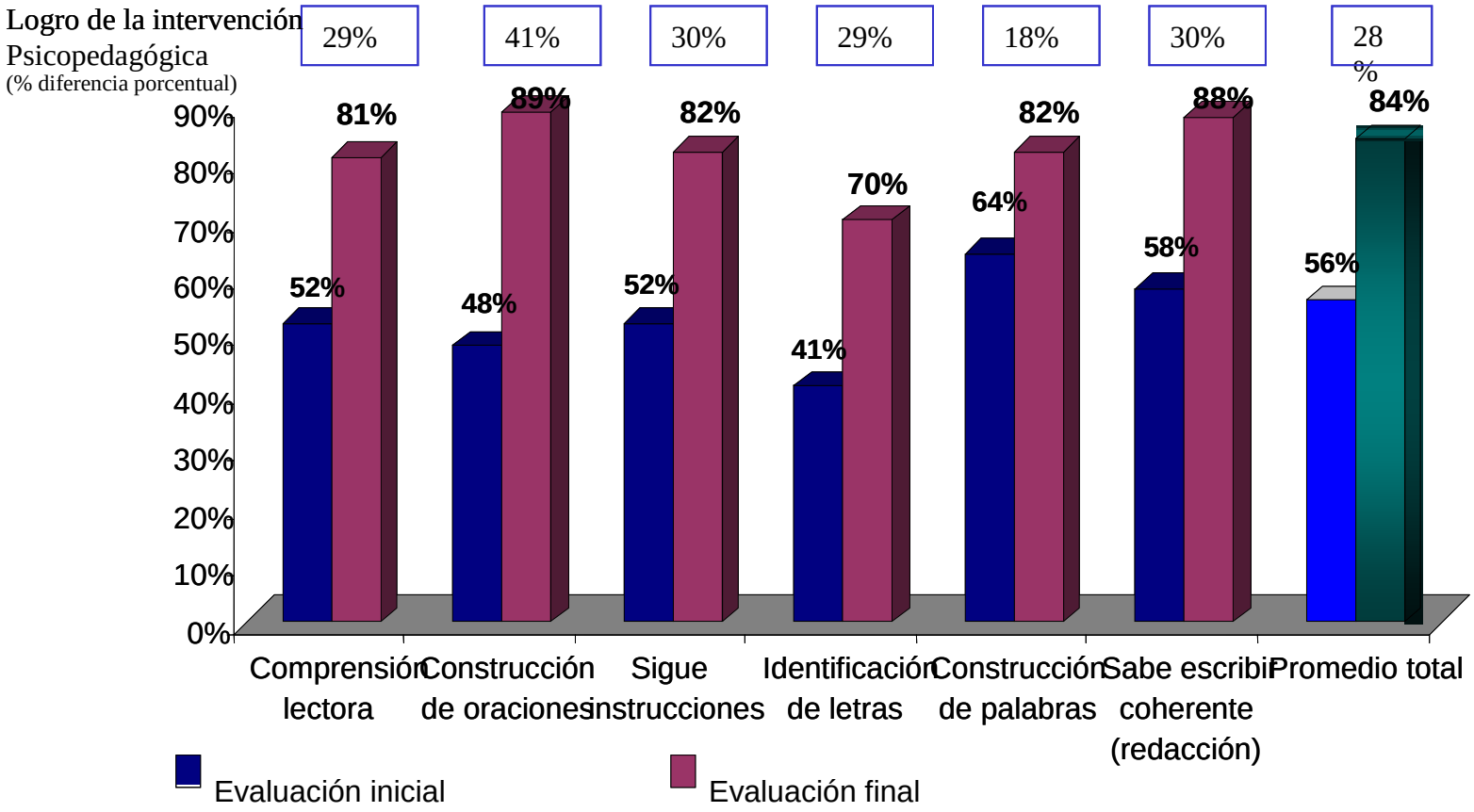
Se muestra a continuación una comparación de los resultados obtenidos de ambas evaluaciones (inicial-final) que indican el avance obtenido en cada una de las temáticas analizadas en cada uno de los niños.

Los resultados comparativos entre ambos test muestran una mejoría sustancial en el caso de Wendy, pues como se observa en la gráfica 4, el avance logrado por la intervención psicopedagógica fue del 28% en promedio, es decir, el programa de intervención en Wendy tuvo una efectividad del 28% en su aprendizaje general en la materia de Español con respecto al conocimiento que tenía en un inicio.

Se observa, además, que la habilidad que mejor fue aprovechada con la intervención psicopedagógica fue en la construcción de oraciones, con un avance del 41% e el seguimiento de instrucciones consiguiendo un 36%, Mientras que saber escribir coherente (redacción) alcanzo un 30%, en comprensión lectora fue del 29%, en identificación de letras 29% y en la construcción de palabras fue del 16% pues fueron los logros alcanzados según la evaluación comparativa de la evaluación inicial y final.

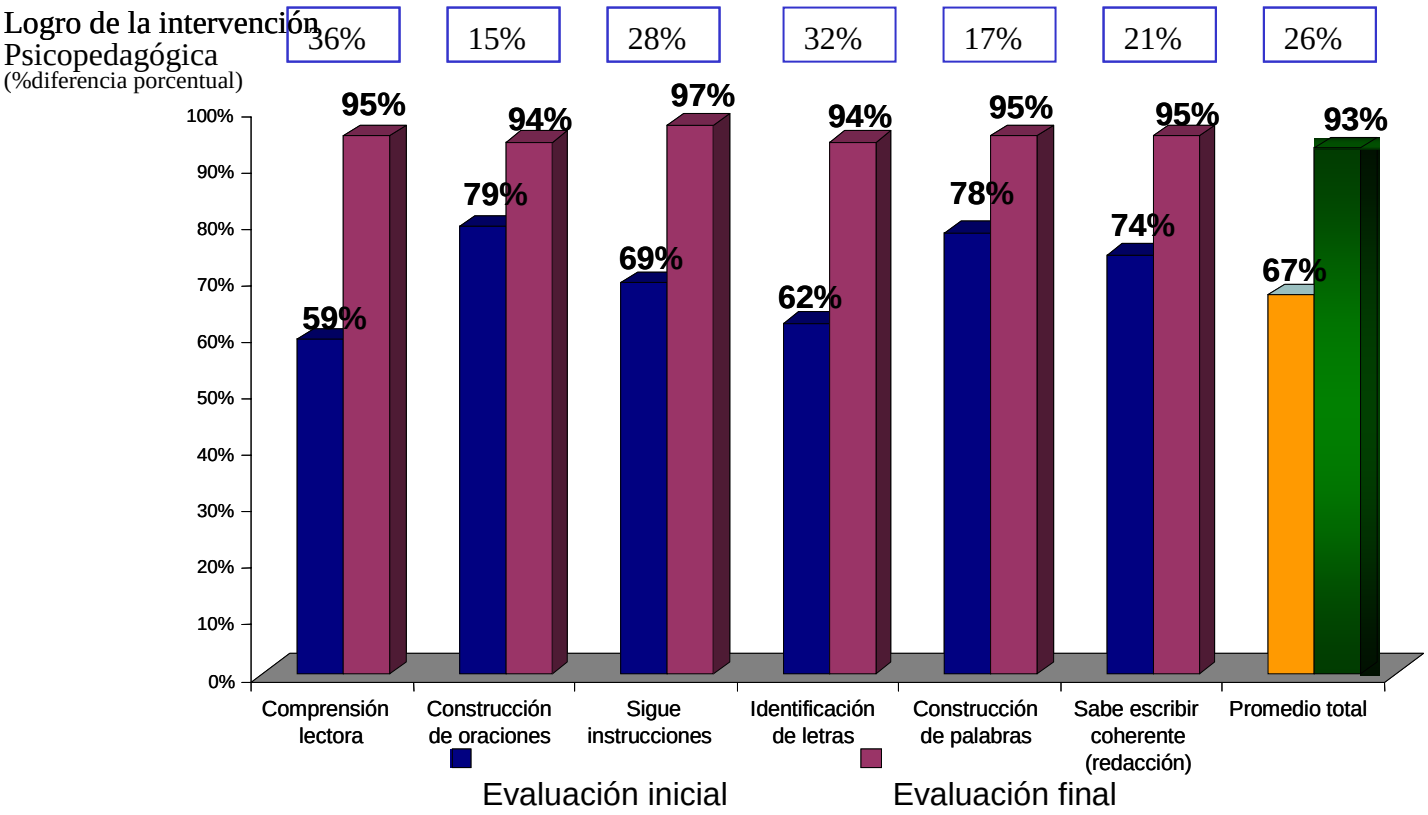
Lo anterior refleja el éxito del programa pues se logró superar las deficiencias específicas que presentaba la niña al principio. Las demás habilidades también tuvieron un desempeño eficiente y significativo si observamos su avance entre ambas evaluaciones. Cabe destacar la notable mejoría que presentó la niña con este programa pues a pesar de que superó sus principales dificultades en la lecto-escritura reflejó una mayor seguridad en sí misma.

Gráfica 4. Evaluación Psicopedagógica de Wendy
(evaluación inicial vs evaluación final)
(Porcentaje de calificación)



Con respecto al avance detectado en Rosy observamos en la gráfica 5 que, en promedio, logró incrementar su aprendizaje en la materia de Español de casi el 30% debido a la intervención realizada en ella. Específicamente, se menciona que la intervención psicopedagógica tuvo mayor éxito en la comprensión lectora, obteniendo un 36% de avance en la identificación de letras con 32% y en el seguimiento de instrucciones con 28% lo cual le permitió tener mayor comprensión de los temas, superando las dificultades en lecto-escritura que presentaba al principio y presentando un considerable progreso en la niña.

Gráfica 5. Evaluación Psicopedagógica de Rosy
(evaluación inicial vs evaluación final)
(Porcentaje de calificación)

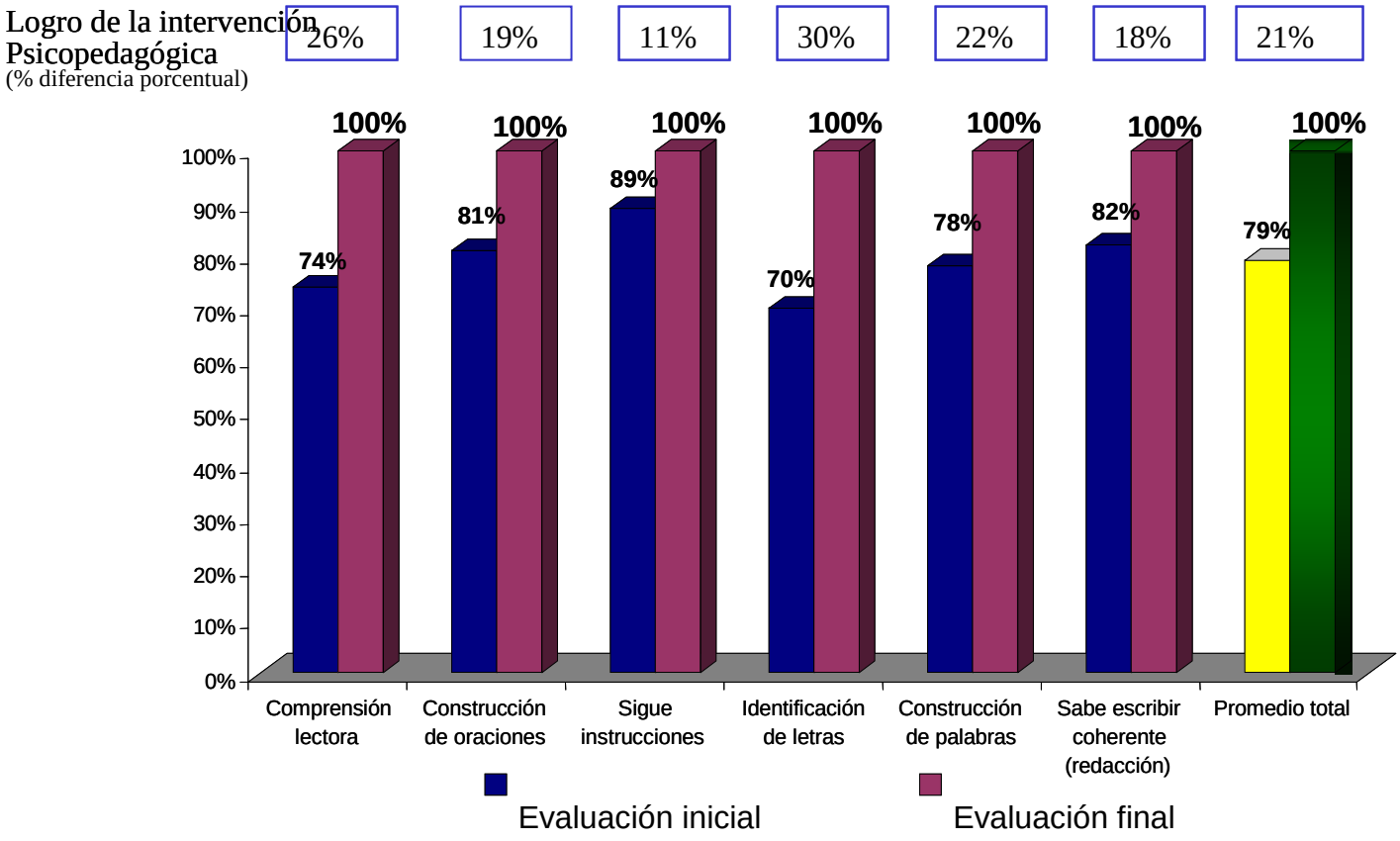


Hay que mencionar que Rosy, en la aplicación de la evaluación inicial, mostraba bajo desempeño en la comprensión lectora resultado en su mayor parte por que no identificaba las letras adecuadamente y posterior al programa de intervención se observar con entusiasmo que estas necesidades son los que principalmente consiguió superar.

En el caso de Gerardo se encontró por medio de la evaluación inicial, una mayor dificultad en la identificación de letras, en la comprensión lectora y en la construcción de oraciones que logró superar con éxito. Esta calificación representó un incremento cognitivo del 30%, 26% y de 22% respectivamente resultado logrado gracias a la intervención

psicopedagógica representada en él (gráfica 6). Así mismo se observa que en construcción de oraciones obtuvo 19%, En el constructo sabe escribir coherente (redacción) con 18% y el seguimiento de instrucciones consiguiendo un 11%.

Gráfica 6. Evaluación Psicopedagógica de Gerardo
(evaluación inicial vs evaluación final)
(Porcentaje de calificación)



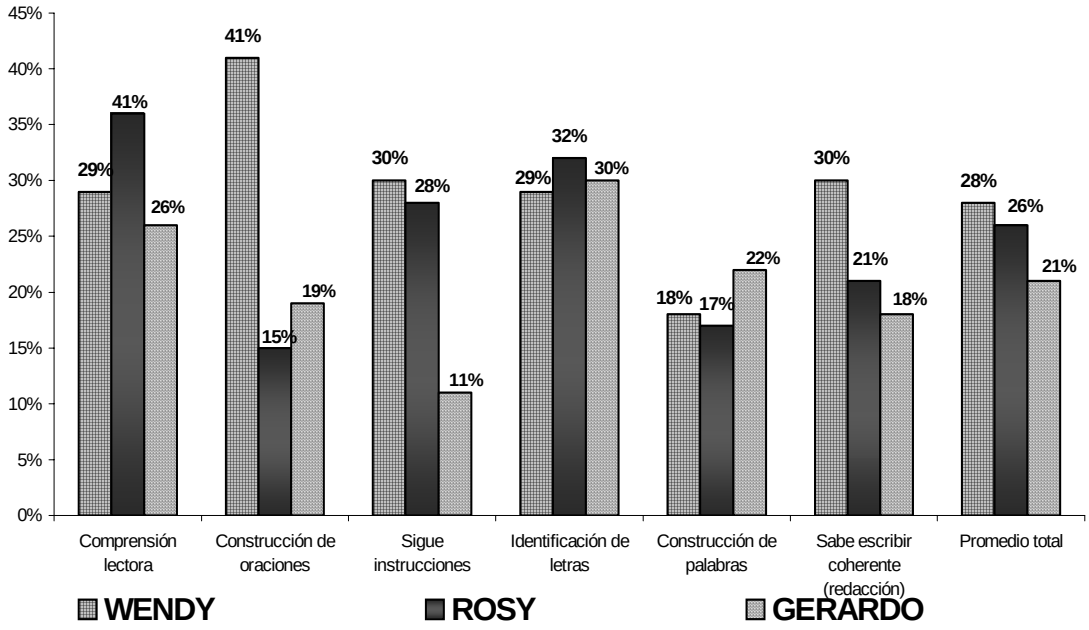
En términos individuales por alumno observamos los problemas que presentaban cada uno de ellos, el logro y los avances obtenidos debido a la intervención psicopedagógica que se aplico. Ahora bien si comparamos los logros de la intervención de los tres alumnos en conjunto, nos percataremos quién fue el que presentó mayores avances.

Como lo muestra la gráfica 7, podemos observar que Wendy fue quien mejoró notablemente con el programa de intervención, pues en promedio tuvo un mayor logro de avance (28% respecto al 26% de Rosy y 21% de Gerardo). Esto significa un resultado muy importante debido a que ella era la que presentaba mayor desfase de los tres y además mostraba más resistencia al cooperar. Se esperaba, por lo tanto, que ella tuviera una destacada participación al final del programa para que estuviera al nivel de sus compañeros y, como observamos en la grafica, así fue como sucedió. En casi todos los aspectos donde presentaba dificultad ella mostró un avance significativo con relación a Rosy y Gerardo.

En efecto, la grafica nos muestra que los tres niños mostraron un notable progreso en la identificación de letras; problema que al principio era grave dado que es lo básico en un niño de su nivel escolar debe conocer para mostrar un rendimiento promedio adecuado y que, por tanto, les generaba un problema en la lecto-escritura. Problema que sin duda, al no detectarse y resolverse a tiempo, provoca bajo rendimiento escolar en el niño, principalmente en la materia de Español y consecuentemente en otras materias.

Otro notable progreso en los tres niños, consecuencia de lo anterior, es el logro que mostraron en la comprensión lectora. En este rubro Rosy fue la que tuvo un mayor avance obteniendo un avance del 36% al respecto, pero en general los tres mejoraron notablemente.

Gráfica 7. Logros de Intervención Psicopedagógica
(% de Crecimiento evaluación inicial-final)



Es importante mencionar que las temáticas donde los alumnos mostraron bajo rendimiento escolar detectadas en una evaluación psicopedagógica inicial y evaluadas en está investigación demostraron un avance significativo mediante la aplicación del programa de intervención. Este avance logrado en la materia de Español significó para ellos una mejoría, no solo en dicha materia, sino en otras donde también es necesario la lecto-escritura.

Con lo anterior, demostramos que un programa de intervención aplicado en los primeros años escolares es importantísimo para el aprovechamiento escolar de los niños que presentan problemas de bajo rendimiento. Con dicha intervención puede solventarse las principales dificultades de lecto-escritura que se enfrentan los niños y reducir en términos generales, el bajo aprovechamiento escolar a nivel primaria.

Capítulo V Conclusiones y Recomendaciones

Como se ha ido mencionando anteriormente existe una gran variedad de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares esto se debe a que el niño no cubre con los requerimientos del programa. Es conveniente analizar la problemática de cada niño para estudiar las posibles causas que originan dichas necesidades ya que como sabemos cada niño es diferente por el contexto sociofamiliar en el que se desenvuelve así como su estilo de aprendizaje y las estrategias que utiliza el maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante que exista un apoyo psicopedagógico entre especialistas para informar a los padres sobre las necesidades de sus hijos y como subsanarlas así como elaborar sugerencias al profesor para desarrollar estrategias que ayuden en su proceso de aprendizaje.

Posteriormente involucrar a los padres mediante actividades que refuercen los temas revisados por el maestro.

Se alcanzaron con éxito los objetivos planteados al inicio de la investigación debido a que el programa de intervención aplicado logró reforzar las áreas donde los alumnos presentaban mayor dificultad, se confirma que la participación de los padres, el seguimiento constante y apoyo individualizado es una herramienta útil para los niños así como el refuerzo que se dio a través de las actividades integradas en el programa de intervención permitieron un avance del más del 20% en cada área. Así mismo corrobora los autores García, Madruga, Martín y Santa María (1995), en su estudio “Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos” donde efectivamente este apoyo es relevante en el desarrollo del niño.

Una de las limitaciones que se encontraron en el proceso de está investigación fue el no haber un espacio adecuado para el trabajo con los niños, y la constante interrupción de la directora, puesto que no nos permita

desarrollar nuestras actividades dentro del salón de clases; a pesar de ello se logro solventar las necesidades de cada niño.

De acuerdo a lo que se realizó en esta investigación se sugiere que no se pongan sobre nombres a los niños que al contrario se le den estímulos verbales ya que tienen un papel muy importante en su desenvolvimiento.

Como se ha ido mencionando anteriormente en los casos revisados en está investigación la familia ocupa un lugar importante ya que la participación de ella se vio reflejada en los resultados del programa de intervención puesto que reforzaba las actividades impartidas por nosotras.

La función que ejerce el profesor dentro del aula es importante ya que a su vez nos va a permitir identificar las necesidades educativas especiales en el niño, específicamente en la lectoescritura. Sería recomendable que se impulse la capacitación continúa a los docentes para la identificación de necesidades educativas especiales. Por otro lado, se debe impulsar, hacia los padres, una mayor orientación de dichos problemas y su repercusión de los mismos en los niños, de tal manera que se pueda lograr una mayor sensibilización.

Bibliografía

Ainscow, M.; Echeíta, G.; y Duk, 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, 31, 70-77.

Arné, G. C. (2001). "La identificación de las necesidades educativas especiales del alumno: modelo, criterios e instrumentos". *Revista de Educación Especial,* 2, 57-64.

Badillo, C. M. (1999). Integración Educativa. Tesina para obtener el título de Lic. En Educación Primaria. México: SEP/ UPN, Unidad 213. Tehuacan Puebla.

Bautista, J. R. et. al. (1993). ***Necesidades educativas especiales.*** Archidona (Málaga); Aljibe

Blanco, R. (2001). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza

Carney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora.* Madrid. Morata. Pp. 40-52

Carrión, S. J., y Sánchez P. A. (1999). "Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras". *Revista de Educación Especial,* 2, 15-25.

Cedrón, S. (1999). "Integración: discriminar para no discriminar". En: L*a educación en los primeros años,* 2, 46-57.

Conferencia Mundial: Educación para Todos (1990). Monografía: I, II y III. Tailandia: Jomtien

Crowder, R. G. (1985). ***Psicología de la lectura.*** Madrid; alianza.

Cuadra, E. (1993). Boletín 32, Diciembre 1993/ Proyecto principal de educación.

Defior, S. (1994). "La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura". *Revista de Infancia y Aprendizaje.* 67-68, p. 91-113

Díaz, R. I., (2000). La enseñanza de lectoescritura. Tesis para obtener el título de Lic. en Psicología. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Tomo III. México, D. F.; editorial Santillana, 1989, p. 1229.

Dirección de Educación Especial DGEE,-SEP,(1985) Bases para una política de educación especial en México, México, SEP. Pp. 13-37.

Dirección de Educación Especial DGEE,-SEP, (1993a) Cuadernos de Integración Educativa No 3.México: D.E.E/SEP.

Dirección de Educación Especial DGEE,-SEP, (1994a) Cuadernos de Integración Educativa No 1. México: D.E.E/SEP.

Dirección de Educación Especial DGEE,-SEP, (1994ª Julio) Cuadernos de Integración Educativa No 4.México: D.E.E/SEP.

Dirección de Educación Especial / Secretaría de Educación Pública (1994). Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades educativas especiales Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas Salamanca, España. 7-10.

Dirección de Educación Especial / Secretaría de Educación Pública (1994). Cuaderno de Integración Educativa No. 2. Proyecto General para la educación especial en México. México: DEE/SEP.

Domínguez A. B. (1996). "Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura*". Revista infancia y aprendizaje.* 76, pp. 83-96.

Domínguez A. B. (1996). "El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza". *Revista infancia y aprendizaje.* 76, pp 69-81.

Escalante H, I.; Escandón M. M C.; Fernández T, L.; García C, I.; Mustri, D. A.; Puga V, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.* México: SEP.

Escalante C, G. y Marcos B, E. (2000). Síndrome de Asperger: Programa de Intervención para la Educación Sexual del adolescente. Tesis para obtener el título de Lic. en Psicología. México: Universidad de las Américas, A.C.

Ferreiro E. (1984). **Nuevas *perspectivas sobre procesos de lectura y escritura.*** México. Siglo XXI.

Ferreiro E. y Gómez P. M. (2002). ***Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.*** México. Siglo XXI. Pp.354

Flores L. M. (2002). “Disgrafia”*. Revista de Desarrollo Humano*, 20-21.

Freeman Y. (1988). “Métodos de lectura en español ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? Lectura y Vida Año 9 (5), septiembre.

Foucault. M. (1992) Historia de la locura en la época clásica (Tomos 1 y 2) México. FCE.

García, I., Escalante, I., Escandón, C., Fernández, L., Mustri, A., y Puga, R. (2000). *La integración Educativa en el Aula Regular, principios, Finalidades y Estrategias.* México: SEP.

García, Madruga J. A., Martín C. J., y Santa Maria C. (1995) “Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental. *Revista Infancia y Aprendizaje.* México: Pág. 67-79.

García, P. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración educativa.* Barcelona: PPU.

Garrido, C. (1990). ¿”Por qué se cuestiona la integración”? *Revista de Logopedia, Audiología y Foniatría,* 10 (1), 22-29.

Giné, C. (1987): La Educación especial y la integración escolar de los niños disminuidos en Cataluña. En Integración en EGB: Una nueva escuela. Fundación Banco Exterior. Madrid. Pp. 354.

Gine, C. (2001) La evaluación psicopedagógica. En: C. Coll, A. Marchesi, y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* pp. 410. Madrid: Alianza

Gómez, C. (1998) *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales. España.* Escuela Española.

González C, M. T. (1999). ¿De qué hablamos cuando hablamos de integración? La educación en los primeros años, 2, 20-45.

González, D., Ripalda, J. y Asegurado, A. (1993): "Adaptaciones del curriculum". En R. Bautista (Ed.): *Necesidades educativas especiales* (pp. 55-83). Málaga: Aljibe.

González D., Ripalda J. y Asegurado A. (1996). *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración*. Madrid: Aljibe.

Jagannath P. Garrido M. y González M. (1999). *Dislexia y dificultades de lectura.* Buenos Aires: Paidós, Pp. 35-40.

Jurado de los S, P. (1994). "*Intervención Educativa y Educación Especial como encrucijada hacia la innovación".* A lápiz, 39-45.

León, A. J. (2004) ¿"Por qué las personas no comprenden lo que leen"?. *Rev. Psicología Educativa*. 2. P. 101-115

López, D. A. y Mota. (1991). "Los procesos "científicos" en los niños: una perspectiva pedagógica". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* 3, p. 85-99.

Marchesi, A. Y Martín, E. (1993). Del Lenguaje del Trastorno a las Necesidades educativas especiales. En: Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y Educación III.* (1ª. ed.). Madrid: Alianza. Pp. 15-33.

Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia de las escuelas inclusivas. En: A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales.* (2ª. ed.). Madrid: Alianza.

Mata, F. S. (1999). *Didáctica de la Educación Especial.* Archidona, Málaga. Aljibe, S. l., Pp. 324.

Medrano, M. C. (1986) "La educación especial integrada en la escuela ordinaria", en Enciclopedia Temática de Educación Especial. CEPE. Madrid.

Paniagua, G. (2001). Las familias de niños con necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza.

Parrilla L. A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional.* Sevilla: Gid.

Peisekovicius R. (2002). "Dificultades en el aprendizaje de la Lectura y la Escritura y sus consecuencias". *Revista Padhía desarrollo.* México: Biblos. 1-3.

Puigdellívol, I. (1986). Historia de la Educación Especial, en Enciclopedia temática de educación especial, 1, 47-61. España.

Puigdellívol, J. (1993). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad.* España: Grao.

Puigdellívol, I. (1996). *Programación en el aula y adecuación curricular Barcelona*, España: Grao.

Puigdellívol, J. (1998). *Programación del aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad.* España: Grao.

Quintero, A. (1995). “Un programa de intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa”. *Revista de Comunicación, Lenguaje y Educación.* 28, 77-90.

Renau, D. (1984). “Principios y condiciones”. *En Cuadernos de Pedagogía.* Nùm. 120 pp. 12-15.

Salvador M. F. (1999) *Didáctica de la educación especial.* Malaga, España. Aljibe.

Sánchez C. J. F., Botías P. F. e Higueras E. A. M. (2001). *Supuestos prácticos en Educación Especial.* España. CISS PRAXIS.

Sánchez E, P. Canton M. M, y Sevilla S. D. E, (1997) *Compendio de educación especial.* Manual Moderno.

Sánchez P. A. y Carrión M. J. J. (2002) “Una apoximación a l investigación en aeducación Especial”*. Revista de Educación Especial,* 327, 225-243.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal SEP, (2000) *Programas de estudio de Español educación primaria.* México: SEP.

Smith, F. (1973), “Comprensión de la lectura”, en Desarrollo lingüistico y Curriculum escolar. Antología,México, U.P.N. P.2

Vélaz, C. (1998). ***Orientación e intervención psicopedagógica: conceptos, modelos, programas y evaluación.*** Málaga. Aljibe.

Viero, I. P., Peralbo, M. V. y García, M. J. A. (1997). Procesos de adquisición de la lectoescritura. Aprendizaje Visor. Madrid. Pp. 113-122.

Warnock, H. (1978): Special Educational Needs. Londres: Her Majesty´s Stationery Office.

Zacarías, J., Burgos G, Santamaría, A. y Saad, E.; (1995). Necesidades educativas especiales. Una propuesta de procedimiento para la Integración Educativa. Programa de publicaciones de material didáctico. Fac. de Psicología. UNAM.

ANEXO 1

ENTREVISTA A PROFESOR

NOMBRE:_____
_

NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL ALUMNO (A):_____

GRADO QUE IMPARTE: _____ **ALUMNOS POR GRUPO:**_____

1.- ¿CONSIDERA QUE EXISTE UN ALUMNO EN SU SALÓN QUE TENGA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES O CON ALGUNA DISCAPACIDAD?

2.- ¿QUÉ PROBLEMA PRESENTA EN EL AULA?

3.- ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS PRESENTA?

4.- ¿CÓMO LO DETECTO?

5.- ¿QUÉ ESTRATEGIAS HA UTILIZADO PARA AYUDAR AL MENOR?

6.- DESCRIBA LAS ACTIVIDADES QUE EL NIÑO REALIZA EN EL SALÓN

7.- ¿QUÉ ES LO QUE HARÍA SI SE LE PRESENTARA UN ALUMNO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

8.- ¿CONSIDERA QUE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA APOYA A LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

9.- ¿CÓMO CONSIDERA QUE ES LA RELACIÓN ENTRE USTED Y EL NIÑO?

10.-¿SABE SEGUIR INSTRUCCIONES?

11.-¿PARTICIPA CONSTANTEMENTE EN CLASE?

12.-¿EL NIÑO(A) SE MUESTRA ATENTO(A) E INTERESADO(A) EN LA CLASE?

13.-¿CUMPLE CON SUS TAREAS?

14.-¿PRESENTA DIFICULTAD PARA SOCIALIZAR EN EL GRUPO?

15.-¿LA FAMILIA APOYA AL MENOR A REALIZAR SUS TAREAS?

16.-¿ASISTE REGULARMENTE?

17.-¿CONSIDERA QUE NECESITA OTRO TIPO DE ATENCIÓN?

18.-¿QUÉ ES LO QUE MÁS LE LLAMA LA ATENCIÓN DEL MENOR?

19.-EN LAS DEMÁS MATERIAS ¿CÓMO CONSIDERA SU DESEMPEÑO?

OBSERVACIONES

ANEXO 2

ENTREVISTA AL ALUMNO

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE:_____ EDAD:_____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ GRADO ESCOLAR:_____

LUGAR DE NACIMIENTO:_____ TELÉFONO: _____

DOMICILIO: _____

FECHA DE APLICACIÓN:_____

NOMBRE DEL PADRE:_____

NOMBRE DE LA MADRE:_____

1.-¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA HACER CUANDO ESTAS DENTRO DEL SALÓN DE CLASES?

2.-¿CUÁL ES LA MATERIA QUE TE GUSTA MÁS Y PORQUÉ?

3.-¿CUÁL MATERIA TE DESAGRADA MÁS Y PORQUE?

4.-¿QUÉ ES LO QUE MÁS SE TE DIFICULTA HACER ?

5.-¿TIENES AMIGOS?

6.-¿CUÁNDO ALGO TE SALE MAL QUE HACES?

7.-¿CUÁNDO TERMINAS RÁPIDO DE REALIZAR TUS TRABAJOS, QUE HACES?

8.-¿EL MAESTRO TE APOYA PARA QUE APRENDAS MÁS?

9.-¿CADA CUÁNDO ESTUDIAS Y CUÁNTO TIEMPO?

10.-¿CÓMO TE CONSIDERAS COMO ALUMNO EN CUANTO A TU RENDIMIENTO ESCOLAR ?

11.-¿TIENES PROBLEMAS PARA ESTABLECER UNA RELACIÓN CON LOS DEMÁS?

12.-¿TE AGRADA LA ESCUELA EN DONDE ESTUDIAS?

13.-¿CUÁL ES TU OPINIÓN ACERCA DEL MAESTRO QUE TE DA CLASES?

14.-¿EL MAESTRO EXPLICA CON CLARIDAD SUS TEMAS?

15.-¿SI TIENES ALGUNA DUDA, PREGUNTAS?

16.-¿PARTICIPAS CUANDO EL MAESTRO LO PIDE?

17.-¿TE DA PENA CUANDO HABLAS DELANTE DE TUS COMPAÑEROS?

18.-¿TUS COMPAÑEROS SE BURLAN DE TI CUANDO HABLAS?

19.-¿TE MOLESTA CONSTANTEMENTE ALGUIEN DE TU SALÓN?

20.-¿TE DICEN ALGÚN APODO LOS NIÑOS DE TU SALÓN?

21.-¿TE APOYAN AL REALIZAR TUS TAREAS EN CASA?

22.-¿QUÉ ES LO QUE TE DICEN EN CASA CUANDO OBTIENES BAJA CALIFICACIÓN?

23.-¿CONSIDERAS QUE HAY PREFERENCIAS EN TU SALÓN DE PARTE DEL MAESTRO?

24.-¿TERMINAS RÁPIDO DE REALIZAR TUS TRABAJOS EN CLASE?

25.-¿CUÁNDO NO ENTIENDES LO QUE TIENES QUE REALIZAR QUE HACES?

26.-¿TE LLAMA MUCHO LA ATENCIÓN EL MAESTRO?

27.-¿ENTIENDES LO QUE EXPLICA CUANDO IMPARTE SU CLASE ?

28.-¿TIENES HERMANOS MAYORES QUE TE AYUDEN?

29.-¿SIEMPRE REALIZAS LAS TAREAS QUE TE DEJAN?
OBSERVACIONES

ANEXO 3

ENTREVISTA A PADRES

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE:_____ EDAD:_____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ GRADO ESCOLAR:_____

LUGAR DE NACIMIENTO:_____ TELÉFONO: _____

DOMICILIO: _____

FECHA DE APLICACIÓN:_____

NOMBRE DEL PADRE:_____

NOMBRE DE LA MADRE:_____

MOTIVO DE DERIVACIÓN:

1.-¿PORQUÉ SE HACE LA EVALUACIÓN?

2.- A INSTANCIA DE QUIÉN VIENE

3.-¿QUÉ ES LO QUE SE REPORTA VISIBLE Y CONCIENTEMENTE?

ANTECEDENTE PERSONALES

PRENATALES PATOLÓGICOS

4.- ENFERMEDADES DE IMPORTANCIA QUE HA PADECIDO EL NIÑO

5.-¿CÓMO FUE EL EMBARAZO DESEADO O NO DESEADO?

6.-¿CÓMO FUE SU EMBARAZO EN GENERAL?

7.-¿TUVO PROBLEMAS DE SALUD DURANTE SU EMBARAZO (GOLPES, ENFERMEDADES, ETC.)?

PERINATALES

8.- ¿DE CUÁNTAS SEMANAS FUE SU EMBARAZO?

9.- CALIFICACIÓN DE AFGAR, 1 A 10

10.-¿RESPIRÓ NORMAL AL NACER?

11.-¿CÓMO FUERON SUS REFLEJOS?

12.-¿TIENE VACUNAS?

13.-¿TIENE PIE PLANO?

14.-¿HA REQUERIDO TRANSFUSIÓN SANGUÍNEA?

15.-¿USA LENTES?

16.-¿ESCUCHA BIEN?

POSTNATAL

17.-¿CÓMO HA SIDO EL DESARROLLO DEL NIÑO?

18.-¿HUBO CAÍDAS (traumatismos cráneo cefálicos, perdida del conocimiento, fracturas) A QUÉ EDAD?

19.-¿HA TENIDO ALGUNA CIRUGÍA?

20.-¿A QUÉ EDAD SOSTUVO SU CABEZA?

21.-¿A QUÉ EDAD CONTROLÓ ESFÍNTERES?

22.-¿A QUÉ EDAD GATEÓ?

23.-¿A QUÉ EDAD CAMINÓ?

24.-¿A QUÉ EDAD DIJO SUS PRIMERAS PALABRAS?

25.-¿QUIÉN LO BAÑA ACTUALMENTE?

26.-¿DUERME CON LOS PAPÁS?

27.-¿ALGUNA MATERIA LE CAUSA DIFICULTAD?

28.-¿CÓMO LO REPORTA EL MAESTRO EN CUANTO A SU MEMORIA Y ATENCIÓN?

29.-¿CÓMO REALIZA EL ASEO EN SU CASA?

NO PATOLÓGICOS

30.-¿DESDE CUÁNDO ASISTE EL NIÑO A LA ESCUELA?

31.-¿CÓMO SE SOCIALIZA EL NIÑO?

32.-¿TIENE AMIGOS?

33.-¿SE AÍSLA DE LOS NIÑOS?, ¿ES PELEONERO (A)?, ¿CÓMO LO REPORTAN LOS MAESTROS Y LOS

PADRES?

ÁREA RECREATIVA

34.-¿QUÉ ES LO QUE MÁS LE GUSTA HACER?

35.-¿CUÁNTO TIEMPO VE TELEVISIÓN?

36.-¿CÓMO SON SUS DIVERSIONES?

37.-¿EN SUS JUEGOS INTERVIENE LA FAMILIA?

38.-¿CÓMO ES LA INTEGRACIÓN CON LA FAMILIA EN LAS ÁREAS SOCIAL Y ESCOLAR?

39.-DESCRIPCIÓN BREVE DEL NIÑO
(estado de ánimo, enojado, actitud, forma de vestir, puntualidad, complexión, estatura, arreglado, aseado,
etc.)

40.-TIPO DE RELACIÓN CON EL PADRE

41.-TIPO DE RELACIÓN CON HERMANOS O QUIENES VIVEN EN CASA

42.-TIEMPO PARA LOS HIJOS

43.-¿ALGÚN FAMILIAR INTERNADO POR ALCOHOLISMO, ADICCIONES, DROGA, ETC.?

OBSERVACIONES

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO 4

OBSERVACIÓN

Nombre_____Edad _____

Lugar _____Fecha _____

Horario de inicio_____ Hora de conclusión _____

Horas	**Notas**	

ANEXO 5

EVALUACIÓN INICIAL y

EVALUACIÓN FINAL

Nombre: _____ 2º. Grupo_____

1. Escribe tres sustantivos

_____ _____ _____

2. Escribe tres adjetivos calificativos con sustantivo

_____ _____ _____

3. Construye el predicado de los siguientes sujetos

El árbol _____

Mi casa _____

Mi hermano _____

4. Escribe un cuento con este personaje

---

5. Tacha las palabras que están mal escritas

clavado	burro	caracol	baso
partido	pero	guitarra	medicina
jujuete	baca	pes	avajo

LENGUA ESCRITA (REDACCIÓN)

6.- Construye Tus oraciones de acuerdo a cada dibujo o ilustración recuerda hacerlas con buena letra y separando las palabras

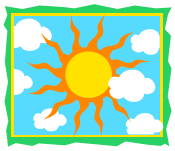
_____

_____

_____

_____

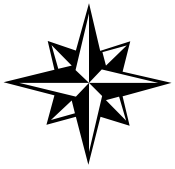
_____



_____

_____

_____



_____

_____

MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS

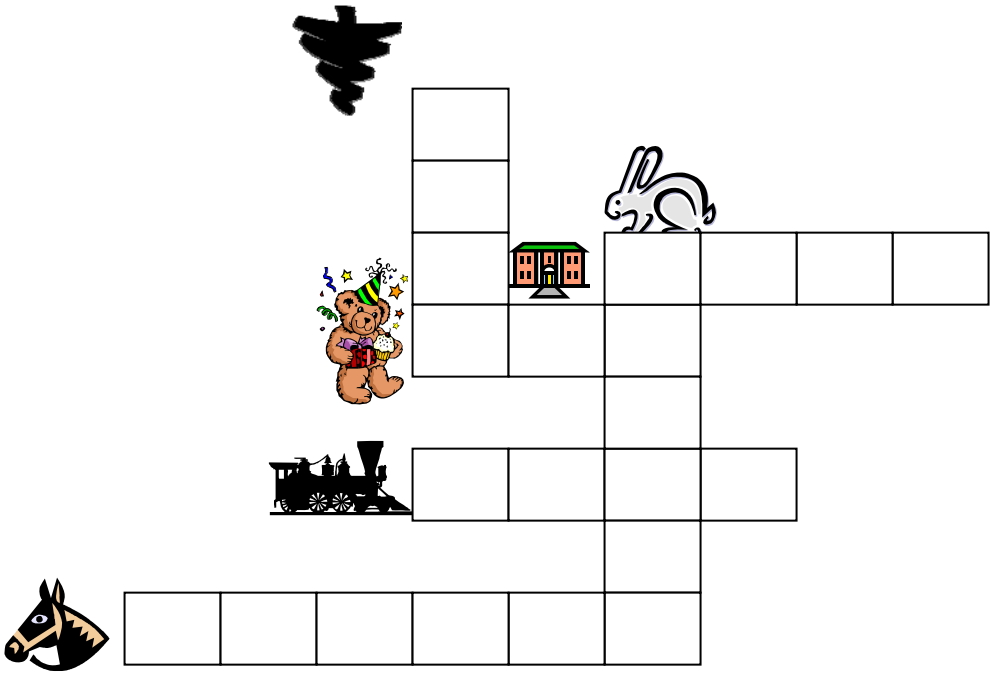
7.-Escribe las letras del alfabeto, según la indicación que se te da.

Mayúsculas: ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____
____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____
____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____

Ahora escribe nuevamente el alfabeto pero en:

Minúsculas: ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____
____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____
____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____

8.-Escribe el nombre de cada dibujo, recuerda a notar sólo una letra en cada cuadrito



9.-Escribe las letras que falten en el siguiente texto, pueden ser mayúsculas o minúsculas.

El ár_____ tiene un _____co grueso, y _____to, con muchas ramas _____gadas. En algunos bosques, el _____ma es lluvioso y ____o. También hay bos____ tropicales, cáli_____ y húme_____. También encontramos paja____ de muchos colo_____ que tienen un can____ muy bonito, a todos nos gusta escu_____rlo.

LECTURA DE COMPRENSIÓN

La moneda de oro

Anoche soñé que mi papá, de cumpleaños, me regalaba una moneda de oro. Yo iba muy contenta con ella por la calle, cuando se me cayó y se fue por una alcantarilla; entonces me puse a llorar. De repente escuché un zumbido, me acerqué a una flor, en donde estaba pegada una abeja. La ayudé a despegarse y en recompensa la abeja me dijo: “Voy a regalarte un poco de polen y cuando lo frotes podrás volverte chiquita como yo”.

Me acordé de mi moneda perdida, froté el polen con los dedos y me volví del tamaño de la abeja para meterme a la alcantarilla. Entonces tuve otro problema: como yo era tan chiquita, ahora la alcantarilla era un pozo enorme para mí.
Comencé a llorar y gritar, a ver si alguien me ayudaba. Tanto grité, que uno de mis gritos me despertó. Pero también me alegré de no haberme quedado para siempre del tamaño de una abeja.

1.-¿Quién es el personaje principal?_____

2.-¿En dónde cayó la moneda de la niña?

_____

3.- ¿Qué era lo que estaba pegada en la flor?

_____

4.- ¿Con qué se hizo chiquita la niña?

_____

5.- ¿ Por qué lloraba y gritaba la niña?

_____

EL COMETA

Me parezco a una estrella, pero tengo cola, me llamo cometa.

Hay muchos como yo, pero vivimos tan lejos y viajamos tanto que tardamos mucho en pasar por un mismo lugar.

Hace muchos años, los humanos pensaban que éramos cabelleras de fuego y también creían que cuando aparecíamos, algo malo iba a ocurrir.

Ahora ya nos conocen y se alegran cuando pasamos por algún lugar en el que nos puedan observar, pues nos consideran muy bellos.

Cada uno de nosotros llevamos el nombre de nuestro descubridor. Yo soy famoso, todo el mundo me conoce, mi nombre es Halley.

1.- ¿Has oído hablar de los cometas?

R_____

2.- ¿Qué es un cometa?

R_____

3.- ¿Cuál es el más famoso de los cometas?

R_____

4.-¿Sabes lo que es un telescopio?

R_____

5.- ¿Para qué sirve?

R_____

ANEXO 6

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Sesión	categorias	Objetivo	Material	Desarrollo	Evaluación	Tiempo
1	*Comprensión lectora *Seguimiento de instrucciones	*Que los alumnos desarrollen las habilidades de la comprensión lectora. Y diferencien las secuencias de las narraciónes.	*Se le entrega un formato prediseñado de un poema así como 6 preguntas. Y diferentes historias *lápiz *goma *sacapuntas.	*Se les presenta en una hoja un poema.*Se les pide que lo lean el poema.*Se les entrega una serie de preguntas, que tendran que contestarlas. *Se les presenta en una hoja diferentes historias.*Se les pide que las lean. Así mismo que contesten de manera ordenada cada historia, ya que vienen desorganizadas.	*Durante el proceso se revisará como ejecuta la tarea.* Observar el seguimiento de instrucciones.* Si su lectura es fluida. * Si ordena correctamente cada historia.	*60 minutos
2		*Que los alumnos asocien los antónimos, sinonimos y su significado así el uso de mayúsculas en sustantivos propios.	*Una hoja con dibujos. *Lápiz. *Goma. *Sacapuntas. *Una hoja con sustantivos comunes y con sustantivos propios y con una oracion.	*Se les presenta en una hoja diferentes dibujos. Posteriormente que lean los ejemplos y contesten lo que se les indica. *Se les presentan en una hoja una lista de sustantivos comunes y otra lista de sustantivos propios.*Posteriormente debe subrayar de color azul los sustantivos comunes y de rojo los sustantivos propios. *Se les presentan unas oraciones, deberan fijarse en el significado de las palabras subrayadas.	*Durante el proceso se revisará como ejecuta la tarea. *Si logra identificar los sinonimos y antónimos. las mayúsculas y las minúsculas en los sustantivos propios y comunes. Así como identificar el sujeto y el predicado de las oraciones.	90 minutos
3		*Que los alumnos asimilen los adjetivos,sustantivos, sujeto y predicado de cada oración.	*Una hoja con frutas, oraciones y dibujos ilustrados *Lápiz.*Goma.*Sacapuntas.	*Se les presentan en una hoja diferentes frutas escritas.*Posteriormente que lean las indicaciones y que los resuelvan. *Se les presentan en una hoja diferentes oraciones.*Posteriormente se les indica que lean cada oración y escriban el sujeto o predicado. *Se les presentan en una hoja diferentes dibujos ilustrados.*Posteriormente que lean las indicaciones y que conteste lo que se les indica.	*Durante el proceso se revisará como ejecuta la tarea.*Si logra identificar los adjetivos de cada fruta, y los sustantivos.	90 minutos
4		*Que los alumnos relaten sentimientos en un resumen.	*Una hoja con una historia.*Lápiz.*Goma.*Sacapuntas.	*Se les presentan en una hoja una historia.*Posteriormente debe escribir lo que pasa en la lectura diciendo lo que sentía la ardilla olvidadiza.	*Durante el proceso se revisará como ejecuta la tarea.*Si logra memorizar la historia.	30 minutos
5		*Que los alumnos identifiquen los sinónimos	*Una hoja con oraciones.*Lápiz.*Goma.*Sacapuntas.	*Se les presentan en una hoja unas oraciones.*Posteriormente debe fijarse en el significado de las palabras subrayadas.	*Durante el proceso se revisará como ejecuta la tarea.*Si logra identificar los sinónimos.	30 minutos