



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---

---

---

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL ÀREA DE  
LECTO ESCRITURA PARA UNA NIÑA DE  
SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA: ESTUDIO DE  
CASO**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A :**

**SANTAMARIA BRISEÑO AMPARO ELIZABETH**

**Directora de tesis: Dra. Alma Gabriela Dzib Aguilar**

**MÉXICO D. F., OCTUBRE DEL 2007**

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

- **A mi Dios por su promesa**

“No temas por que yo estoy contigo, no desmayes porque yo soy tu Dios que te esfuerzo, siempre te ayudaré siempre te sustentaré con la diestra de mi justicia”.

Is. 41:10

- **A mis padres Tomás y Virginia**

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

Gracias por darme la bendición de ser su hija. Nunca podré pagarles todos sus desvelos ni con las riquezas más grandes del mundo.

- **A mi esposo Manuel**

Porque tu apoyo y comprensión durante estos años fueron los elementos indispensables para ver mi sueño cumplido. Gracias amor por cuidar lo que más amo en esta vida.

- **A ti querido Hijo Cristian**

Por que tu amor y presencia ha sido mi mayor inspiración para lograr esta meta eres mi mayor orgullo ¡hemos triunfado campeón! **Te amo.**

- **A mis hermanos May, Ale y Mari**

Por estar a mi lado en todo momento, gracias por su apoyo les dedico de igual forma este esfuerzo y lo comparto con ustedes ya que los considero más que mis hermanos.

- **A mis otros dos amores Brenda y Monse:**

Por que su amor ha sido un apoyo inmenso gracias por ser parte de mi vida las **Amo.**

- **A Francisco** gracias por brindarme tú apoyo en todo momento.
- **A Erick** por orientarme en las dudas y brindarme tú apoyo gracias.
- **Maestra Alma** mil gracias por confiar en mí por compartir conmigo sus valiosos conocimientos porque un proyecto de este tipo requiere esfuerzo, apoyo y guía la cual encontré en usted.
- **A los lectores de tesis** Por dedicarle tiempo a las correcciones de mi trabajo y hacer las observaciones que lo mejoraron.

Profa. Celia Aramburu.  
Profa. Alejandra Castillo.  
Profa. Alva Yanalte.  
Prof. Miguel Sánchez.

- **A mis Amigas Itzel, Alicia y Gaby** les agradezco enormemente el apoyo, la amistad sincera y la confianza.
- Gracias a todas aquellas personas que sin interés alguno me apoyaron para la culminación de este proyecto.
- Gracias también a todas aquellas personas que a lo largo de mí vida dudaron de mí y de mí fortaleza, porque, sin darse cuenta que con su indiferencia y sus malas vibras me dieron el valor y el coraje para concluir una meta.

## ÍNDICE

Resumen	
Introducción .....	1
Planteamiento del problema .....	3
Objetivos .....	3
<b>Capítulo I Marco teórico conceptual de la Integración Escolar</b>	
1.1 Antecedentes de la educación especial .....	4
1.2 La educación especial .....	5
1.3 Necesidades educativas especiales (N.E.E.).....	9
1.4 Integración educativa.....	13
Principios	
1.4.1 normalización.....	15
1.4.2 descentralización.....	17
1.4.3 individualización de la enseñanza.....	19
1.5 Escuela para todos.....	20
1.6 Derechos humanos e igualdad de oportunidades.....	22
1.7 Evaluación psicopedagógica.....	24
1.8 Adaptaciones curriculares.....	27
2.0 Aprendizaje.....	32
2.1 Dificultades de aprendizaje.....	35
2.2 Lectura y escritura.....	39
2.3 Dificultades de aprendizaje en el área del lenguaje y la escritura.....	50

## Capítulo II **Evaluación e Intervención**

3. Objetivo General .....	55
3.1. Primera fase: Evaluación Diagnóstica .....	55
3.1.1 Sujeto .....	55
3.1.2 Instrumentos .....	56
3.1.3 Pruebas estandarizadas.....	56
3.1.4 Prueba académica.....	57
3.1.5 Estructura .....	57
3.2 Segunda fase: Diseño y aplicación del programa de intervención .....	62
3.2.1 Objetivo .....	62
3.2.2 Procedimiento .....	62
3.2.3 Programa de intervención .....	64
3.3 Tercera fase: Evaluación final .....	70
3.3.1 Resultados de la evaluación inicial y final de la prueba académica.....	70
3.3.2 Análisis cualitativo.....	73
4.0 Conclusiones.....	76
Referencias .....	81
Anexos	

Programa de intervención en el área de lecto escritura para una niña de segundo año de primaria: estudio de caso.

Presenta Amparo Elizabeth Santamaría Briseño

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo consistió en diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica a una niña de segundo año de primaria con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la lecto escritura incorporada al aula regular.

El propósito del estudio, es ofrecer un conjunto de servicios educativos a la alumna en relación a sus necesidades de aprendizaje y de esta manera lograr su permanencia en la escuela regular con base en un currículo único. De igual manera, conocer más de cerca la Integración Escolar como un fenómeno humano y complejo donde se involucran factores, propósitos, variables e intencionalidades que se relacionan mutuamente.

El trabajo se inició con una evaluación diagnóstica que se llevo a cabo a través de un instrumento de contenidos académicos y técnicas como la entrevista a la profesora, a la mamá de la niña. A partir de la información recabada se verificó que la alumna requería apoyo individualizado para la consolidación y establecimiento de estrategias que le permitan acceder de manera convencional y funcional a la lecto escritura. Se programaron 15 sesiones con actividades sugeridas por la SEP y posteriormente se aplicó un instrumento para evaluar los avances. Por último se exponen las conclusiones del trabajo realizado, resaltando los datos más significativos en cuanto a los avances así como las fortalezas, necesidades actuales y sugerencias para la maestra, la mamá de la alumna y a los compañeros de grupo.

## *Introducción*

La educación a través de los tiempos ha sido y seguirá siendo el motor para el progreso de las sociedades, por lo que dentro del contexto escolar, una de las funciones del psicólogo educativo consiste en llevar a cabo intervenciones educativas o psicopedagógicas en aquéllas alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales; es decir sus acciones estarán orientadas a implementar diferentes apoyos que le ayuden al niño a acceder a los contenidos curriculares del grado escolar que cursa, sin embargo sea el grado que sea, el aprendizaje de la lectura y escritura siempre será la base del desarrollo de habilidades que le permitirán al alumno y alumna ser competitivo en su contexto escolar en primera instancia.

Luego entonces, el propósito principal de este trabajo fue realizar una intervención psicopedagógica para una niña de segundo grado de educación primaria y que presenta problemas en el área de lectura y escritura. Para dar cumplimiento a lo anterior, el trabajo se estructuró en 2 capítulos, los cuáles se mencionan a continuación:

En el capítulo 1 se plantea el sustento teórico, en el cual se describe el panorama histórico y los hechos filosóficos y políticos que anteceden el surgimiento de lo que hoy llamamos educación especial, se añade el concepto, características; así como lo relacionado con las necesidades educativas especiales ya que se ha tenido diversas conceptualizaciones y trato a través de la historia, se debe considerar que dentro del entorno social muchos de los niños con *necesidades educativas especiales* son rechazados por el hecho de considerarlos *diferente* o *incapaces*, Por lo que el reto actual de la escuela es llevar a cabo planes que busquen ofrecer la calidad y la eficacia de la educación no solo que los niños y niñas requieren, sino al que tienen derecho, es por ello que también se habla de sobre integración educativa y como esta ha sido concebida en México y finalmente se explica que son las adecuaciones curriculares.

En el siguiente apartado se habla sobre la importancia del desarrollo lingüístico como aprendizaje previo para la adquisición de la lectura y escritura se hace mención de los procesos que se van desarrollando al momento de adquirir las habilidades necesarias para que la niña logre establecer la relación sonora gráfica y llegue a la comprensión del texto, dentro de estos procesos se mencionan los niveles conceptuales (pre-silábico,

silábico y silábico alfabético) por los cuales va pasando la niña durante el aprendizaje de la lectura y escritura.

En el capítulo 2 se hace referencia al método empleado para cumplir los objetivos de esta intervención psicoeducativa, haciendo mención que se empleó un modelo de estudio de caso, de una niña de segundo año de primaria que presenta dificultades en la lectura y escritura: se presentará el proceso de diagnóstico, con el propósito de identificar las necesidades educativas especiales y una vez reunida la información se determinó que actividades se implementarían para conformar el programa de intervención psicopedagógica. Este capítulo se realizó en tres fases.

En la primer fase se menciona brevemente donde se realizó la intervención psicopedagógica, también se describen las características de la niña, posteriormente se detalla en qué consiste cada uno de los instrumentos utilizados con el fin de obtener con precisión las fortalezas y debilidades que presenta, para así situar en donde se aplicará la ayuda, a través de la realización y aplicación de un programa de intervención que tenga como primordial objetivo resolver las dificultades de lecto-escritura.

En la segunda fase se presenta el diseño y desarrollo de este programa de intervención, las cuales son actividades lúdicas, especificando los objetivos a conseguir, el tiempo de duración y las actividades que se realizaron en cada una de las sesiones.

En la tercera fase se presenta los análisis y comparación de los resultados obtenidos tanto en la evaluación inicial, como en la evaluación final especificando los logros y dificultades, así como también se exponen las conclusiones a las que se llegaron con el trabajo realizado, por último se incluyen una serie de sugerencias dirigidas al profesor de grupo y a los padres de familia con la finalidad de continuar apoyando el aprendizaje de la niña en el área de la lectura y escritura.

Finalmente se presentan las referencias y los anexos del trabajo.

*Planteamiento del problema.*

¿Puede una intervención psicopedagógica apoyar las necesidades educativas especiales de una niña con dificultades en la lectoescritura?

- Objetivo general.

Diseñar, aplicar y evaluar una intervención para la lectura y escritura para una niña con necesidades educativas especiales.

- Objetivos específicos.
  - Realizar una evaluación psicopedagógica.
  - Diseñar un programa de intervención dirigido a las áreas de lectura y escritura con el fin de intervenir en los aspectos que desfavorecen su proceso de aprendizaje.
  - Realizar la Intervención Psicopedagógica correspondiente por medio de la aplicación y desarrollo del programa.
  - Evaluar la intervención.

## CAPÍTULO I Marco teórico conceptual de la integración Escolar

### 1.1 Antecedentes de la educación especial

Mirando hacia el pasado parece que la preocupación por el tratamiento humanista de las personas excepcionales se encuentra en el siglo XVI con Fray Ponce de León, Juan Pablo Bonet y Lorenzo Hervas y Pandero quienes realizaron propuestas educativas con sordomudos buscando apoyarlos en su proceso de comunicación, Fray Ponce de León inventó el método oral puro para enseñar a hablar, leer, escribir y contar a los sordomudos y con ello fundó la Asociación de Sordomudos de Madrid. Más adelante a mediados del siglo XVII el maestro español Jacobo Pereira (1715-1780), residente en Francia y amigo de Rousseu, se interesa por las personas sordomudas, y les enseña el lenguaje e inventa una sencilla máquina que permite hacer simples cálculos matemáticos a los sordomudos permitiéndoles hacer operaciones matemáticas y de tal forma realizar una escritura y brindándoles así un aprendizaje (citados en Castañedo, 1998).

Sin embargo, la historia de la *educación especial* y el tratamiento del deficiente mental se inicia formalmente con Jean Marc Gaspard Itard (1774-1836), quien como Pereira, trabaja con sordo mudos en Paris. Itard, en 1800, enseñó al *niño lobo* de Aveyron durante cinco años con lo que demostró que el niño deficiente mental puede ser *educado* ya que en esta época eran rechazados aquellos sujetos que presentaban algún tipo de dificultad, ya fuera física, psíquica o sensorial y a quienes se les consideraba *anormales*, por tal motivo realizaron una intervención individualizada con el niño para potencializar su aprendizaje ayudando a que desarrollara sus habilidades y así intentar reintegrarlo a la sociedad (citados en Castañedo, 1998).

Bautista (1993) por su parte, menciona que los antecedentes del nacimiento de la educación especial se puede situar hasta finales del siglo XVIII, ya que esta época está caracterizada por el rechazo hacia los sujetos con habilidades diferentes, debido en parte a que en las sociedades antiguas era normal el infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños, así como también el ingreso a orfanatos, manicomios y prisiones si los niños no tenían características deseables.

Pero no es sino hasta finales del siglo XVIII y primeros del XIX, que se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con deficiencias, y es a partir de entonces cuando se puede considerar que surge la educación especial. Es entonces cuando la sociedad comienza a tomar conciencia de las necesidades de atender a las personas con alguna diferencia, aunque esta atención era con carácter asistencial y no educativo (Bautista, 1993).

A partir de lo anterior se comienzan a desarrollar diversos métodos para la atención de personas con necesidades especiales, sin embargo, hay un trabajo difícil para que poco a poco se les integre en distintas actividades de desarrollo, educativas, sociales, recreativas y de empleo, pues una cosa es el deseo de apoyarlos y otra, que la sociedad les de cabida.

Ya en 1944 Lenhtiver y Stratuss diseñaron las primeras programaciones para el aprendizaje de niños y niñas con capacidades diferentes, que incluían la eliminación de estímulos para evitar su distracción, adaptación del material escolar a sus características, adaptación personalizada de las actividades, lo cual es un inicio más educativo y alejado del modelo terapéutico. Asimismo, se remarcó la importancia de la relación entre el profesor y el alumno para facilitar su progresiva autonomía y adaptación a la escuela, buscando una integración social comenzando por los contenidos escolares.

De esta manera el auge en la creación de instituciones continuaría hasta mediados del siglo XX y aunque seguían existiendo razones como la prevalecía de actitudes negativas hacia las personas con capacidades diferentes, la tendencia a la valoración psicométrica como único método de diagnóstico y la consideración del deficiente como un ser antisocial, perturbador y perturbado entre otras. Lo que trae como consecuencia el inicio de la creación de escuelas de educación especial (Bautista 1993).

### *1.2 La Educación Especial en México*

En México, la educación especial empieza a fundar las Escuelas Normales para sordomudos y ciegos en atención a las necesidades de la población que las padece. En 1914, el médico José de Jesús González brinda atención a personas que padecen algún desorden mental. En 1929, la Secretaria de Educación Pública crea el departamento de

Pedagogía e Higiene Mental, mientras que en 1935, se crea el Instituto Nacional de Psicopedagogía y en 1949 se crea una Central Pedagógica que depende de la entonces Secretaria de Salubridad y Asistencia para brindar atención a problemas psicomotrices (Puigdellivol 1998).

En los años sesenta se continuó con la formación de escuelas especiales en donde únicamente se atendía a personas catalogadas como débiles mentales, sin embargo generalmente se les discriminaba. Fue con el tiempo que se fueron generando cambios en su concepción que se tenía de las necesidades de estas personas y se cuestionaron los principios de la educación especial bajo el fundamento de que la dificultad física no es sinónimo de incapacidad intelectual.

En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de brindar apoyo a todas las personas que padecían alguna dificultad para que fueran atendidas respecto de sus problemas de aprendizaje, o dificultades escolares, con ello los cambios más importantes en la educación especial se produjeron a finales de los años setenta y hasta comienzos de los años ochentas. En este periodo histórico (*era de la integración escolar*) se inicia la escolarización conjunta (integrada) de alumnos normales y con capacidades diferentes, con lo que toda la educación fue positivamente afectada y en particular la llamada *educación especial*, ya que los alumnos con dificultades fueron admitidos en el sistema educativo ordinario (público) como alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), de esta manera, se buscaba renovar la educación en todos los sentidos para atender a la población segregada de la escuela regular (Bautista, 1993).

Ante este nuevo enfoque, la educación y especial se reestructura. Esta situación quedó debidamente establecida con la promulgación de la Ley General de Educación (2004), cuyo artículo 41 en su página 26 declara que:

“La educación pública procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones; con equidad social. Tratándose de menores de edad con dificultades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren integrarse, se procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta

educación incluye orientación a los padres y tutores, así como a los maestros y personal de las escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales en la educación”.

Lo anterior se refiere a la necesidad de reconocer la importancia de la educación especial –definiendo su ámbito de acción y participación dentro de la educación básica-. Por otra parte en el plano teórico, se revisan los conceptos de educación básica, currículos, gestión escolar, atención a la diversidad y conceptualización de las necesidades educativas especiales, entre otros, así como también legal y jurídicamente se establecieron los derechos de los alumnos y el de sus padres. De este modo a los servicios asistenciales, que hasta entonces se ofrecían a los sujetos excepcionales, se añadieron los servicios educativos (Castañedo, 1998).

Toda esta *revolución* educativa fue debida principalmente al movimiento conocido como normalización (*mainstreaming*), surgido en los países escandinavos, dicho movimiento defendía la integración de los alumnos *excepcionales* en el área ordinaria frente a la educación segregacionista que se llevó acabo hasta la década de los sesenta en Centros Asistenciales-Residenciales o de Educación Especial. Este movimiento fue iniciado por Nirje y Bank Mikkelsen en los países nórdicos y por Wolfensberg en Canadá y los Estados Unidos (Bautista, 1993).

En marzo de 1993, se elaboró el Proyecto General de Educación Especial en México, que cuenta con una prospectiva al año 2010 para cumplir con una nueva modalidad de la educación básica, a fin de que definitivamente se abandone su condición segregadora, se mejore la calidad educativa y se brinde la integración escolar (SEP/DEE, 1994).

Cabe resaltar que decretando leyes o derechos no es posible concretar la educación educativa, para ello se requiere de modificaciones profundas que establezcan estrategias de acción en el quehacer pedagógico para tratar de reorganizar y planear las generadas por la S.E.P. El primer intento es la reestructuración de los servicios existentes en educación especial referida a la modificación de funciones, puestos y claves de centros de trabajo durante el período de 1990 a 1995 en las diversas identidades del país.

Esta reordenación de los servicios dio inicio de un cambio organizativo de docentes, especialistas de maestros de talleres de escuelas especiales. Así fue que se concretó la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, mejor identificada por las siglas USAER, con ello se definió que la responsabilidad de dar seguimiento y servicios de apoyo correspondía a estas unidades que tenían competencia directa en las escuelas (Puigdemívol, 1998).

Los servicios reorientados con esta modalidad fueron en primer término las Unidades de Grupos Integrados, luego los Centros Psicopedagógicos y por último las Unidades de Atención a los niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, transformándose así todos los recursos humanos y técnicos en las USAER, con ello, se incrementó la distribución de servicios y se favorecieron, dentro del ámbito escolar, los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Al darse esta reestructuración, las USAER quedaron identificadas como una estrategia microestructural cuyo objetivo se definió como la instancia técnico – operativa que educación especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológicos a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de educación básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar (DEE/SEP, 1994).

Así, el desarrollo técnico operativo de las USAER se realizó con base en tres propósitos:

- Atender a los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.
- Acordar con el docente del grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas, así como para la evaluación de sus avances conforme a su propia evaluación escolar.
- Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) se logra brindar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales por medio de una evaluación inicial, un seguimiento y la integración a las escuelas regulares, brindando apoyo psicopedagógico tanto al alumno, padres de familia y los profesores.

A partir de esta reorientación educativa y debido a que las deficiencias se relacionaron no sólo con las personas con necesidades físicas como los débiles visuales sordos o niños con algún síndrome del desarrollo, sino también con la respuesta inadecuada del medio, ya que se comprendió que los problemas de aprendizaje no eran solo debido a dificultades inherentes a los niños, sino también a las falta de apoyo pedagógico por parte de algunas escuelas, profesores o currículas, se hace necesario definir las necesidades educativas especiales.

### *1.3 Necesidades educativas especiales*

El concepto específico de necesidades educativas especiales toma fuerza en la década de 1970, se define como conjunto de medio (profesionales materiales, de ubicación de atención al entorno, etc.) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporales o de manera permanente, 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 (Puigdemívol, 1998).

Con la aparición del reporte Warnock en 1978, que describe la situación de la educación especial en Gran Bretaña, y México adoptó muchas normas hoy legales y aún hoy vigentes en el país acerca de la educación especial lo cual favoreció y benefició no solo a niños y niñas, sino a adolescentes y personas mayores con dificultades para aprender o integrarse a los sistemas educativos ya que gracias a ello, estas tienen acceso a una atención y educación en una escuela regular (citado por García, 1993).

En años posteriores la Declaración de Salamanca (1994: Pág. 53) postula que "las escuelas normales con una orientación inclusiva son los medios más efectivos de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida,

construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, ofrecen una educación efectiva para la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en último término, la eficacia de todo el sistema educativo" (1994: Pág. 53).

Ante esto, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los fines de los niños y las niñas.

En este sentido las necesidades educativas especiales se relacionan de manera directa, con el cómo se realice la formulación del currículo, la gestión escolar, la justicia de las colectividades y los derechos individuales. En este sentido, dentro de las necesidades individuales, las especiales son aquellas en las que se hace necesaria alguna modificación extraordinaria y diferente en cuanto al resto del grupo; estas se derivan de las dificultades de aprendizaje las cuales pueden ser transitorias o permanentes. Estas con el fin de aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, así como también proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia (SEP, 2000).

Marchesi y Martín (citados en Bautista, 1993) refiere que al hablar de necesidades educativas especiales se hace referencia a alguna dificultad en el aprendizaje a lo largo de la escolarización que demanda una atención más específica y estos alumnos y alumnas necesitan atenciones educativas especiales, así como también una adecuación en el currículo ya sea temporal o permanente, para que estos puedan alcanzar dentro del mismo sistema, un grado de desarrollo y madurez tal que les facilite la mejor calidad de vida posible en los ámbitos personal, familiar, social y laboral que es el fin de la educación

Otra de las definiciones que se emplean para describir a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, es que aquel niño o niña que en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar su aprendizaje, ya que no tienen un avance satisfactorio en los contenidos asignados en el currículo, de tal manera que esto requiere que se incorpore a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (citado SEP-DEE, 1994).

Por su parte, Arroyo (1997) explica que existe cierta desigualdad, ya que se ve a la persona de capacidades diferentes como *anormal*, esta noción está relacionada con la fuerte influencia de disciplinas como la medicina y la psicología, ya que parten de un criterio diagnóstico antes las diferencias. Por su misma naturaleza, estas disciplinas localizan la causa básica de la dificultad al interior de la persona y no toman en cuenta la influencia de los procesos familiares, sociales, políticos y de organización más amplios, que son externos al individuo; esto implica que se considere las capacidades diferentes como un atributo personal, y/o patológico de las personas por lo tanto merecedora de un trato y una vida diferente al de las personas *normales*.

Esta concepción médica ha marcado fuertemente la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin dificultades significativas de aprendizaje, en la educación especial se sigue clasificando a los niños y niñas según etiologías, según tipo y grado de déficit, tal categorización hace más hincapié en las limitaciones que en las potencialidades de los niños y niñas y sus necesidades educativas. Por consiguiente esta *clasificación* separa al niño y la niña con capacidades diferentes de los demás, remarcando las características que lo hacen diferente de los otros.

Existen desventajas para las personas como consecuencia de una diferencias ya sea física, sensorial o cognitiva que les limita o impide el cumplimiento de roles que son normales para su edad, sexo, posición social, cultura, etc., Dentro de esta misma conceptualización cabe mencionar que no son las lesiones orgánicas las más incapacitantes sino las barreras psicológicas que rodean a las personas con una deficiencia.

Otro aspecto, también es que pocas veces se hace hincapié en la diversidad entre personas con necesidades educativas especiales con o sin capacidades diferentes, se ha insistido en que éstas son primero personas, y luego se establece, si tienen o no alguna dificultad, ya que son personas que tienen derechos, que sienten, que tienen aptitudes, capacidades, valores, etc., que frecuentemente no se aprecian porque estamos sometidos a las frecuentes actitudes socialmente transmitidas (temor, rechazo, miedo, etc.). Como personas, merecen el respeto de los demás, también se enfrentan a una constante segregación en los ámbitos en los que se desenvuelven y esto debido a la ideología que

prevalece en nuestro medio por tanto, en todo lo posible se deben de proporcionar servicios para las personas con necesidades educativas especiales dentro de las estructuras sociales sanitarias, educativas y laborales existentes, para lograr con esto que los sujetos con necesidades especiales puedan tener las experiencias propias de su desarrollo vital (infancia, adolescencia, juventud, madurez y vejez) tan cercanas a lo normal posible, sólo así podemos decir que una persona está normalizada o integrada cuando alcanza el límite aproximado a lo que pueden lograr las medidas normalizadoras (Alarcón, 1997).

En años recientes, Molina (1997) menciona que en la mayoría de los países se ha dado énfasis a la educación de la población con necesidades educativas especiales con el modelo de la educación integrada, es decir, incorporando al alumno o la alumna, toda vez que sea posible, al aula regular, aplicando modalidades o estrategias que se adapten a las características y necesidades de cada comunidad, en el empleo de métodos y técnicas compensatorias o complementarias si es necesario.

Como señala la Declaración de Salamanca (Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad, Salamanca, España, 1994) el principio rector de éste marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, - independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas u otras - con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, niños bien dotados, niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos y zonas desfavorecidas o marginadas. En el contexto de este marco de acción, el término *necesidades educativas* se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su incapacidad o sus dificultades de aprendizaje, y las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños

Bajo esta perspectiva para Ibarrola (1997) la educación se debe promover acciones bajo los principios de equidad y justicia, los cuales generarán el reconocimiento y respeto a la diversidad y en ese marco se impulse la integración educativa. Para ello, es necesario que el sistema educativo tenga una buena aceptación de los menores con necesidades educativas especiales, con o sin capacidades diferentes, así como también

cuenta con la incorporación de maestros a un proceso de actualización que los lleve a revalorizar su función social.

Como se puede observar, los documentos anteriores están basados en lo que por derecho les corresponde y por el simple hecho de ser personas a tener una educación no importando las capacidades de cada individuo así como también ser tratado con dignidad y respeto para que encontrarán su propio camino, que hicieran posible su desarrollo y comunicación personal, así como el logro de su autonomía e integración a la sociedad. Ante esta postura, la escuela da paso a la integración escolar de las personas con capacidades diferentes.

#### *1.4 Integración educativa*

Al hablar de normalización, también se incluye el término de integración, por que finalmente lo que se busca es integrar a personas que presentan alguna dificultad de adaptación escolar, así surge la idea de incorporación a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a escuelas regulares. Este proceso inicia en Europa en 1901 según señalan Ezcurra y Molina (2000) con la legislación sobre integración escolar emitida en Dinamarca. Ya en la década de 1940 aparecen en los países nórdicos las reivindicaciones políticas hacia la consecución de *estados de bienestar* que consisten en reconocer que el Estado debe proveer a los ciudadanos servicios útiles a todos y es en éste contexto que se formula el concepto de normalización bajo el principio de que se deben facilitar condiciones de vida normales a las personas con retrasos o dificultades.

En lo que se refiere a México, en 1942 se registra el primer intento de integración educativa al instalarse grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal de Maestros del Distrito Federal en el cual es un proyecto donde se brinda atención de niños y niñas que eran considerados *anormales mentales*, pero desafortunadamente éste proyecto tuvo una duración de tres años y desapareció sin dejar mayor información sobre sus resultados, (Ezcurra y Molina, 2000). Por lo que no se puede analizar las consecuencias de ese primer intento

Los principios que sustentan la *Integración Educativa* en el aspecto social, pues existe una relación con las actitudes que la sociedad presentaba ante los niños y niñas

con necesidades educativas especiales y el apoyo que se les brinda, ya que se parte del hecho de considerar al individuo con características especiales como un ser social, que vive y se desarrolla dentro de una sociedad, se hace necesario considerar que, éste individuo también posee derechos que le confiere la misma sociedad, como mencionan Capacce y Lego (1987), uno de éstos derechos es precisamente la educación y el trato igualitario, así como el respeto a sus garantías individuales como lo marca nuestra propia Constitución, todo esto representa compromisos que debe afrontar la sociedad en su conjunto. Este concepto hace referencia a toda la comunidad, del cual forman parte todas las instituciones y niveles de relación social, familiar, escolar, así como también en el trabajo.

Para Van Steendalle (1991) la integración que se establezca en una escuela va a estar más relacionada con las características específicas del contexto social y educativo que con las limitaciones propias del niño, ya que no se trata de normalizarlo para ingresarlo a una escuela regular sino de adaptar a esa escuela a las necesidades del niño y la niña, y así lograr experiencias en el seno de esta comunidad, ya que también es imprescindible constituirlo como *una parte integrante* de esa comunidad.

Se ahí que no solo sea una posición política o educativa la que se debe tomar, ya que Además, hay que considerar los fundamentos filosóficos del proceso de integración escolar, el cual busca unificar la escuela ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de posibilidades educativas a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje, o como una característica que enriquece a los seres humanos. A esta visión obedecen las reformas educativas de los últimos años, acordes con una sociedad cada vez más heterogénea que establece la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal (Toledo, citado en SEP, 2000).

Es por esto que Kaufman (citado por Bautista, 1993 p.31) define la integración educativa –mainstreaming– como “referida la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños y niñas excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requerirá una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y espacial y el personal

administrativo, instructor y auxiliar”. Buscando así mejorar las condiciones educativas para satisfacer las necesidades de los niños que presentan necesidades educativas especiales, así como sensibilizar a maestros, padres y autoridades educativas civiles para que adopten una actitud positiva ante este proceso.

Sin embargo aunque los intentos han sido loables, aun falta trabajar en cuanto a una escuela para lograr cambios satisfactorios y por lo tanto los principios de normalización, descentralización e individualización de la enseñanza son de suma importancia y son parte de la educación por lo cuál se presentarán a continuación.

#### *1.4.1 Principio de normalización*

La incorporación de niños especiales a las escuelas regulares se inicia en Europa en 1901, señalan Ezcurra y Molina (2000) ya que con la legislación sobre integración escolar emitida en Dinamarca en la década de 1940, aparecen en los países nórdicos las reivindicaciones políticas hacia la consecución de *estados de bienestar* que consisten en reconocer que el Estado debe proveer a los ciudadanos servicios útiles a todos y es en éste contexto que se formula el concepto de normalización bajo el principio de que se deben facilitar condiciones de vida normales a las personas con retrasos o deficiencias.

El concepto de normalización tiene su origen en 1959, cuando prevalecía el rechazo por asociaciones de padres en contra de escuelas segregadoras y que en consecuencia reciben el apoyo administrativo en Dinamarca para incorporar a su legislación el concepto de *normalización* (Bank-Mikkelsen, mencionado por Bautista, 1993). A partir de entonces, éste concepto se extendió por toda Europa y América del Norte y es en Canadá donde se publica en 1972 el primer libro acerca de éste principio.

Bank Mikkelsen, Nirje y Wolfensberger, postularon que las condiciones de vida para los *deficientes* debían ser lo más parecido posible a las condiciones de vida del resto de la sociedades cuanto a actividades, experiencias y derechos lo cual permite cambiar la visión que se tenía de las dificultades en cuanto a la educación. A partir de esta nueva perspectiva se concibe de manera diferente las capacidades diferentes, ya que las dificultades no se atribuían sólo a las personas que las poseían, sino que empezaron a relacionarse con la inadecuación de la respuesta del medio (citados en Illián, 1999).

Así el concepto de normalización, provocó grandes transformaciones en el campo de la educación especial, al proponer prácticas educativas alternas a las existentes para así poder llevar a cabo la utilización de medios tan normativos como sea posible de acuerdo con la cultura, para conseguir o mantener conductas tan cercanas a las normas culturales del medio donde viva. (Fernández, 1993).

De acuerdo con Bautista, (1993) tal principio implica una perspectiva pedagógica, el cual es el principio de individualización, es decir, el ajuste de la atención educativa de los alumnos a sus características y particularidades.

En palabras de Ezcurra y Molina (2000) la normalización es un principio que destaca la importancia, para las personas con impedimentos o limitaciones, de vivir en condiciones lo más normales posibles, situación que responde a sus necesidades existenciales de pertenencia, aceptación y participación. Como se puede observar éste principio hace referencia a considerar las características individuales de los sujetos discapacitados, y en base a éstas adaptar su entorno social con el propósito de favorecer su propia aceptación y por ende su pleno desarrollo individual y social, al respecto Bautista, (1993) concluye que normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino aceptarlo tal como es, con sus diferencias, reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible.

Normalización que es el derecho que toda persona con capacidades diferentes tiene a una vida común, como el de las demás personas, por tal motivo es necesario que el medio les ofrezca mejores condiciones para su desarrollo personal (ejemplo servicios de habilitación, rehabilitación y ayudas técnicas), para que alcancen tres metas esenciales:

- Una buena calidad de vida
- El disfrute de sus derechos humanos
- La oportunidad de desarrollar sus capacidades

#### 1.4.2 Principio de descentralización

La descentralización como menciona García, (1993) se le comienza a dar de mayor o menor intensidad tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo. En América Latina se han realizado diversas experiencias en este sentido, y ante ello los objetivos señalados por los países de la región en relación con la descentralización pueden clasificarse en: mejorar la eficiencia y modernizar la administración de los sistemas educativos (uso más eficiente de los recursos, nuevos aportes, medidas antiburocráticas); mejorar la gestión administrativa (romper el aislamiento de la escuela, democratización del sistema educativo y, por ende, de la sociedad); aumentar la pertinencia del sistema (currículo adaptado a necesidades y culturas locales; integrar estos sectores a procesos de desarrollo que estimulen la producción local. Estos objetivos no son excluyentes y se presentan imbricados entre sí.

Los motivos para la descentralización desde esta perspectiva son tres: mejorar la eficiencia de la administración (dada la pesadez de las burocracias centralizadas), aumentar la efectividad del sistema (por las fallas del sistema centralizado), aumentar la participación local. Se descentraliza no para repartir el poder sino para mantener la eficacia central; o sea, la descentralización contribuye al fortalecimiento del Estado centralizado Ginn, Street (citados en Arias, 1994).

Arias (1991) por su parte hace mención que algunos de los efectos de la descentralización:

- En el dominio de la gestión financiera (un camino para la privatización; distribución y fiscalización de los recursos; democratización).
- En el dominio de la gestión administrativa (la participación, el papel de la comunidad y los sindicatos docentes).
- En el dominio de la gestión pedagógica y curricular (la pertinencia de la educación; descentralización curricular o descentralización administrativa y currículo centralizado).

Por otra parte la descentralización curricular y democratización menciona que *Democratizar el currículo es descentralizar el currículo* (p.23); “es una decisión del Estado que involucra delegar autoridad en organismos intermedios de la sociedad civil y por sobre todo distribuir equitativamente el poder que confiere el conocimiento y el

currículo” (p. 24); implica también autonomía del profesor (por oposición a profesores dependientes y reproductores funcionales), escuela abierta a la comunidad, participación de las mayorías silenciadas (por ejemplo, los padres de familia), involucrar a los profesores y a las organizaciones de profesores en el proceso de descentralización (PIIE, 1991).

#### Esfuerzos de descentralización en México

La creación de Unidades Regionales Descentralizadas en 1973-78 fue un inicio de estrategia de desconcentración a través de las Delegaciones Generales de la SEP en todas las entidades de la República en 1978-82; pero no fue sino hasta años posteriores que la descentralización de la educación pre-escolar, primaria, secundaria y normal fue posible en 1982-88.

Por otra parte, presiones del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) -gremio poderoso, desarrollado en el marco del centralismo educativo- que vio en la descentralización una amenaza e intentó frenarla y controlarla; en la práctica este sindicato busco una *reconcentración* del sistema y entrega el SNTE toda iniciativa de desarrollo educacional al sector más vinculado con políticas educativas, pero no fue sino hasta el Plan Nacional de Desarrollo en 1989-1994 donde se propone la descentralización como objetivo orientador de la modernización educativa. Sin embargo, los objetivos, metas y estrategias a nivel de la educación básica ignoran este objetivo (investigaciones, cursos de capacitación y planes y programas desde el nivel central o controlado por éste).

Así que para llevar a cabo el proceso de descentralización se requiere la presencia de una voluntad política nacional, reformas legislativas y apoyo del magisterio nacional y de las organizaciones sociales; el correlato de políticas y líneas de acción se concentra en diagnósticos de situación, procesos de concertación, descentralización del SNTE (García, 1993).

Al momento que se da la descentralización y normalización también se da lo que se llama individualización de la enseñanza este va de la mano con dos anteriores por lo tanto es de suma importancia mencionarlo y el cual se verá a continuación.

### 1.4.3 Principio de individualización de la enseñanza

Esta se refiere al reconocimiento de la diversidad del alumnado en aulas y a la necesidad de ajustar y variar las formas de enseñanza de acuerdo a las necesidades de los alumnos (SEP, 2000).

Así que para conseguir la individualización de la enseñanza es necesario realizar adaptaciones curriculares y es necesario hablar de una estrategia de planificación y actuación docente ya que esto es el elemento fundamental.

La organización y puesta en práctica del proceso de enseñanza aprendizaje implica un complejo proceso de toma de decisiones, en el cual el papel del profesor es determinante. Tomar decisiones curriculares adecuadas a la realidad de los alumnos, depende en buena medida, de la habilidad que tenga el profesor para reconocer las características y necesidades de sus alumnos así como para ajustar la respuesta educativa en función de sus necesidades de aprendizaje (Blanco, 1996).

En este sentido, tales decisiones deberá hacerlas teniendo como referencia en primer término el currículo oficial, es decir, los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a los que debe acceder cualquier niño o niña en las distintas etapas educativas, así como también, el proyecto educativo de la escuela (si es que éste existe), la realidad socioeducativa de su grupo curso y por supuesto las características individuales de los alumnos que lo integran (Blanco, 1996).

Las decisiones metodológicas que cotidianamente toman los profesores para responder a las diferencias individuales de los niños, como por ejemplo: enseñar un contenido a través de una estrategia distinta, plantear actividades complementarias, ofrecer materiales diversos, adecuar la exigencia en función de las posibilidades del alumno y de la alumna, dar mas tiempo para la ejecución de una tarea, ilustrar un contenido con ejemplos de la propia vivencia del alumno para facilitar su comprensión, reforzar los logros de manera más consistente o brindarle a determinados alumnos más atención individual. Los niños difieren los unos de los otros en términos de sus capacidades personales, su ritmo y estilo de aprendizaje, sus intereses y motivaciones, sus rasgos de personalidad y su historia socio familiar (García, 1996).

Por ello, el mayor desafío que enfrentan los profesores en su práctica cotidiana tiene que ver con descubrir los modos de enseñanza y estrategias que aseguren el éxito de aprendizaje de todos sus alumnos. Cuando a esta realidad se suma un niño con necesidades educativas especiales, es decir que presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder al currículo, lo que conlleva él que el profesor se vea ante la necesidad de realizar modificaciones o adaptaciones más significativas que permitan a los niños acceder al currículo (García, 1996).

Sin embargo aunque se continúa esforzándose por una óptima educación la pregunta es si realmente se hace una escuela donde las diferencias en los ritmos de aprendizaje y en las necesidades pueden verse no como diferencias, sino como igualdades, por tal motivo es conveniente señalar:

### *1.5 Escuela para todos.*

El artículo primero de la Declaración Mundial sobre educación señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO UNICEF, Banco Mundial, 1990).

La integración Educativa, como señala Birch (citado por Bautista, 1993) es un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial, con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, considerando sus necesidades de aprendizaje y que tiempo atrás se viene gestando con la promulgación de leyes y declaraciones que promueven la igualdad entre los hombres y las mujeres, y en general de todo ser humano, independientemente de su raza, sexo, ideas políticas o religiosas, así como de sus condiciones físicas y psíquicas partiendo del respeto a sus derechos individuales. En éste mismo sentido, (Van, 1991) señala que la integración educativa es la fusión de la educación especial y educación regular, y de hecho, la concibe como una metamorfosis social, psicológica, filosófica y legal; Así que se puede decir que el objetivo es *unificar* y *fusionar* dos modalidades educativas hasta hace pocos años diferentes, como son la especial y la regular, también ambos autores, mencionan el ámbito legal en que se ve enmarcada ésta fusión.

A esta nueva forma de pensar han contribuido los conocimientos a escala mundial, relacionados principalmente con el respeto a las diferencias y con el cumplimiento de los derechos humanos de igualdad de oportunidades entre las modalidades de integración se encuentra:

Una escuela para todos sería aquella que:

- Se asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos
- Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.

Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza (SEP, 2002).

En la escuela para todos, se lleva al niño o a la niña hacia un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García, 1993; Remus, 1995; Marchesi y Martín, 1990 citados en SEP, 2000).

Por otro lado, la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brindará así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida (citado por SEP, 2000). Lo cuál implica que Cuando se da la integración de alumno, alumna, se evita que el niño vaya a una escuela especial como lo menciona:

Por ello, Bautista (1998) dice que en lugar de que un niño se dirija a una escuela especial, es acogido por el centro ordinario y niños que estén en una escuela ordinaria pasa paulatinamente al aula de la misma.

La SEP (2000) por su parte, propone que se debe conjuntar todos los objetivos y así tener la meta de integrar a las escuela y aulas regulares a los alumnos con necesidades educativas especiales: modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en los centros escolares, y en las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia y de los niños mismos) transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evolución en las prácticas de evaluación. Para que haya

cambios es preciso reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar condiciones que permita que los niños aprendan de acuerdo a sus capacidades.

Es por ello que para la SEP (2002) algunos principios básicos y generales del desarrollo de los servicios educativos para la integración son:

La integración educativa que implica que todas las personas con capacidades diferentes tienen derecho a las mismas experiencias que el resto de los demás, tanto en lo social, familiar, escolar, laboral, etc. y por lo tanto la eliminación de la marginación y la segregación, aunque como personas tienen derecho legales y jurídicamente.

#### *1.6 Derechos humanos e igualdad de oportunidades.*

Dentro de la Ley General de Educación en el artículo 41, expresa conforme al Artículo Tercero de la Constitución Mexicana, el carácter de igualdad, equidad, y democracia en la educación, y manifiesta de manera específica que la educación impartida en la República Mexicana, deberá de contemplar a *individuos con capacidades diferentes* a quienes se les deberá de proporcionar una educación especial, (esto en cuanto a planes, programas, estrategias, etc.).

Como se sitúa en el Capítulo IX Derechos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad (2000) tienen derecho a:

Artículo 29: se considera persona con capacidades diferentes a quien padezca una alteración funcional física, intelectual o sensorial, que le impida realizar una actividad propia de su edad y medio social, y que implique desventajas para su integración familiar, social, educacional o laboral.

Artículo 30: niñas, niños y adolescentes con dificultad física, intelectual o sensorial no podrán ser discriminados por ningún motivo, teniendo derecho a desarrollar plenamente sus aptitudes y que estos mismos se integren a la sociedad, participando, en la medida de sus posibilidades, en los ámbitos escolar, laboral, cultural, recreativa y económica.

Artículo 31: La Federación, el Distrito Federal, Estados y Municipios en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán normas tendientes a:

- Reconocer y aceptar la existencia de la dificultad.
- Promover acciones interdisciplinarias para el estudio, diagnóstico temprano, tratamiento y rehabilitación de las dificultades de niños, niñas y adolescentes que cada caso se necesiten, asegurando que sean accesibles a las posibilidades económicas de sus familiares.
- Fomentar centros educativos especiales y proyectos de educación especial que permita que a niños, niñas y adolescentes con capacidades diferentes, se integren en la medida de su capacidad a estos centros, así como también a los sistemas educativos regulares, si requieren de cuidados elementales se les proporcionará y estos dispondrán gratuitamente, y de ésta manera tendrán acceso a programas de estimulación temprana, servicios de salud, rehabilitación.

Adaptar el medio que rodea a niñas, niños y adolescentes con discapacidad a sus necesidades particulares. (Derechos de los niños, niñas y adolescentes, 2000).

Una persona con capacidades diferentes tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario primero que se le considere como persona y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela, Rioux, 1995, Roaf, 1991 (citados en SEP, 2000).

Así también como se establece en la Ley de Protección de niñas, niños y adolescentes (2000) capítulo X el Derecho a la Educación:

Artículo 32: niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia.

- Se les proporcionen la atención educativa que por su edad madurez y circunstancias especiales requieran para su pleno desarrollo.

Así, una vez que se detectan las necesidades de los alumnos y alumnas es necesario realizar una evaluación psicopedagógica, cuyo propósito principal será detectar las dificultades y habilidades que presentan para así facilitarles el aprendizaje a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

### *1.7 Evaluación psicopedagógica*

Para Verdugo (1996) la evaluación comienza con un análisis de la demanda del profesor, que puede producirse por distintas situaciones. Así, un profesor puede pedir ayuda al especialista respecto a un alumno o alumna en concreto debido a su bajo rendimiento en el área del lenguaje escrito y a esto se le puede atribuir diferentes causas como que *no saben estudiar*; pero cuando el también el profesor tiene otros elementos de búsqueda puede pedir la realización de una evaluación inicial o sumativa del alumnos a un experto.

En este sentido, la evaluación inicial se lleva a cabo cuando los alumnos van a iniciar un nuevo ciclo escolar o una nueva etapa. Mientras que la evaluación sumativa comprueba el grado de adquisición de los contenidos trabajados al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje o para comprobar las dificultades y avances que se producen en el proceso con el fin de ajustar las ayudas a cada alumno concreto (Verdugo, 1996).

Bassedas y colaboradores (1991) señalan que las demandas pueden variar en función del modo en que el maestro o maestra viva la situación del alumno dentro del aula. A partir de la experiencia de estos autores se puede decir que hay algunos maestros o maestras que depositan el problema en los especialistas para liberarse de responsabilidades, pero también hay quienes piden información sobre el alumno o alumna para entender mejor el problema e intentar buscar posibles vías de solución, pero existen también aquellos profesores en los que la demanda es ambigua y poco clarificadora del problema.

Ante esto, Bassedas y colaboradores (citados en, SEP 2000), explican que la identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos o alumnas no es una responsabilidad única y exclusiva de la maestra o maestro del grupo, es un trabajo

conjunto entre el personal de educación especial, los maestros y los padres y madres de familia de los alumnos.

Por ello, en el contexto de la integración educativa, la evaluación debe considerarse un proceso que proporcione información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes así podrán orientar sus acciones a la satisfacción de las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas Bassedas y colaboradores (citados en, SEP 2000).

En este sentido Moreno y Solé (1996) mencionan que la evaluación psicopedagógica atraviesa por diversos pasos:

- Valorar la información con la que cuenta la escuela acerca del alumno.
- Evaluación de la situación inicial y los instrumentos que ayuden a la recogida de datos.
- Evaluación de las competencias curriculares.
- Observación en el aula.
- Análisis de los trabajos de los alumnos
- Pruebas psicopedagógicas
- Devolución de la información y propuestas de trabajo
- Entrevistas de trabajo
- Seguimiento

De tal manera que la evaluación psicopedagógica sirve para mejorar la atención educativa de cada alumno o alumna, así como para proporcionar la información necesaria que permita tomar las decisiones adecuadas para el desarrollo en el proceso del aprendizaje que apoye al alumno en su desarrollo tanto dentro como fuera del aula (Moreno y Sole, 1996).

Entre algunas modalidades de evaluación se encuentra la propuesta de Giné y Ruiz (1996) quienes consideran que la evaluación psicopedagógica proporciona información sobre los niveles actuales de competencia del alumno o alumna con base en el currículo escolar, así como proporcionar información que facilite o dificulte el desarrollo y aprendizaje del alumno.

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

Sin embargo, si se consideran las necesidades educativa dentro del proceso y considerando que estas van de las más superficiales, presentes en la mayoría de los alumnos o alumnas, a las más específicas, consideradas como necesidades educativas especiales, se puede comprender fácilmente que el proceso para su evaluación constituye también un proceso continuo (Pulgdellivol, 1993), donde se desarrollan tres fases:

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

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

- Evaluación curricular ordinaria, realizada por los profesores.

- Evaluación curricular aislada, donde los profesores necesitan el asesoramiento de otros profesionales internos o externos al centro, pero sigue siendo ellos los que realizan la evaluación.
- Evaluación curricular compartida, en este caso el diseño y realización de la evaluación es conjunta entre autores, especialista, orientadores, etc.
- Evaluación psicopedagógica, es mucho más específica, aunque también es necesaria la colaboración del profesor tutor.
- Evaluación multidisciplinar, en este último nivel se amplía el campo de los profesionales que invierten en la evaluación a realizar, incluyéndose otras disciplinas no educativas ni psicológicas, como la medicina.

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

### *1.8 Adaptaciones curriculares*

El tema de las adecuaciones curriculares está ligado a la integración al aula regular de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Para ello, será necesario conocer y aceptar la diversidad, respetando la individualidad de los alumnos y alumnas trabajando conjuntamente con profesores de grupo y con especialistas de apoyo.

Para Sancristan (1991) todo modelo o propuesta de educación tienen y debe tratar explícitamente el referente curricular, porque todo modelo educativo es una opción para realizar las modificaciones en los diversos elementos del currículo, como son: objetivos,

contenidos, metodología y evaluación, para adecuarlos a diferentes situaciones tanto grupales como individuales y se emplearán en la medida de lo necesario dependiendo de las características de cada caso.

En el marco de la política norteamericana, desde hace dos décadas se ha venido gestando buena parte de las propuestas del movimiento del currículo, las necesidades educativas especiales han tomado cuerpo en primer lugar, esto implica concebir el currículo de manera abierta y flexible, como una herramienta para promover el desarrollo (Bautista, 1993).

Desde la perspectiva claramente educativa y funcional que introduce el concepto de necesidades educativas especiales, la atención pasa a centrarse en los diferentes tipos de ayudas pedagógicas extra-ordinarias (esto es, añadidas a las ordinarias) que un alumno y alumna dado o grupo de alumnos precisan para favorecer su acceso a los objetivos generales de la educación. (Bautista, 1993).

Para Bautista, (1993) parte de asumir que las necesidades educativas forman un continuo al que la escuela debe irse ajustándose progresivamente con el único mandato de hacer posible el acceso de sus alumnos a los objetivos de la educación

De acuerdo con la SEP (2002) como se puede ver, para que una adecuación curricular sea sistemática y acertada, hay que tomar en cuenta dos elementos fundamentales del trabajo del docente:

- La planeación del maestro
- La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Con la planeación del maestro, se busca que la acción educativa se oriente al desarrollo integral de todos los alumnos y alumnas, por ello, esta planeación debe, contemplar y atender las necesidades de los alumnos y alumnas, por lo que los profesores guiarán el trabajo cotidiano de enseñanza, sin embargo, deben existir un conjunto de criterios formativos establecidos por el grupo de maestros y directivos de la escuela así como los psicólogos especialistas en el tema de las necesidades educativas especiales (SEP, 2002).

De ahí que las adecuaciones constituyen una acción mediadora entre los planes y programas de estudio y las escuelas y los grupos. Aquí es donde los profesores detallan con precisión hacia donde y como dirigir la ayuda que van a necesitar los alumnos y alumnas. Se trata pues, en definitiva, de pensar el currículo, replantear sus elementos y relaciones, contextualizar la propuesta y mejorarla. (Zabala, citado en SEP, 2002).

Para atender las necesidades del alumno, al momento de realizar planeación, es conveniente tomar en cuenta:

- El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes, tanto en lo que se refiere a su orientación teórico-práctico, enfoques y propósitos generales, como en la comprensión y manejo de los conocimientos, capacidades, habilidades intelectuales y actitudes que se pretenden desarrollar en cada asignatura, considerando el nivel educativo y el grado escolar que se trate, estas hacen explícitas las habilidades, destrezas, capacidades y actitudes que la escuela debe consolidar en los niños.
- El conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo, lo cual implica tener presentes los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela.
- El conocimiento de las características y necesidades educativas del alumnado (SEP, 2000).

Por ello Garrido (1993) propone que las adecuaciones curriculares se apliquen en tres niveles, el primero hace referencia a las adaptaciones curriculares de centro, esto son las adecuaciones curriculares generales; mientras que el segundo nivel observa las adecuaciones curriculares en el aula son específicas. El tercer nivel explica las adecuaciones curriculares individuales que implican adecuaciones para los alumnos con necesidades educativas especiales contemplados en forma grupal.

Para explicar estas adecuaciones de acuerdo con Muzás (2000), los primeros pasos son la adaptación del currículo al contexto y a las características del alumnado a través de niveles:

- Proyecto curricular del centro:
  - Adapta la realidad de cada centro las propuestas del diseño curricular base

- Facilita la coordinación del equipo de profesores.
- Explicita los criterios de intervención del centro.
- Diseño del aula:
  - Busca respuestas a todos y cada uno de los alumnos.
  - Adapta la metodología y la evaluación a las necesidades de todo el alumnado.
  - Es referencia para las adaptaciones individuales.
- Adaptación Curricular Individual:
  - Ajusta la programación del aula a un alumno concreto.
  - Justifica la necesidad de ciertos recursos específicos
  - Sirve de referente para el proceso de enseñanza aprendizaje de un alumno.

Ante esto de acuerdo con la SEP (2000), toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica (una propuesta sobre qué, cómo hay que enseñar que hay que aprender y que evaluar, de los distintos sujetos, su modo de relacionarse, etc.) y esto refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo, sino de lo social, político, lo cultural, etc. Menciona que las adecuaciones curriculares son estrategias específicas a la individualización.

Muzás (2000) además explica algunas características del currículo ya que pueden darse distintas variantes como son:

- Las posibilidades de adaptarse a las características sociales del centro y a las personales de cada alumno y alumna.
- Permite un trabajo creativo, abierto comprometido con la realidad de cada espacio social y de cada alumno y/o alumna en particular.
- Permite romper con el concepto cerrado de tiempo y de espacio, y plantea una metodología y una organización flexible, capaz de responder a las características del alumnado y de la zona social concreta en que esta ubicado.
- Busca no tanto la acumulación de académicos cuanto el desarrollo de capacidades que ayuden al sujeto a integrarse personal y socialmente desde un dialogo crítico con su realidad.

La competencia curricular, por otro lado, es un sistema para relacionar la evaluación y la instrucción, y esto es posible con diferentes enfoques o métodos de enseñanza del contenido curricular. Independientemente del método, la evaluación curricular es un sistema para mantener los niveles de instrucción individual a fin de producir éxito. Como consecuencia de ello, la evaluación curricular es un sistema para mantener los niveles de instrucción individual a fin de producir éxito en los alumnos sin importar si presenta o no necesidades educativas especiales (Hargis, citado en Verdugo, 1996).

Por su parte Castañedo (1998) introduce otro término al de adecuaciones curriculares que es el Proyecto de Desarrollo Individual (PDI), este permite diseñar la estructura total del programa educativo este debe incluir:

- a) Funcionamiento: Evaluación del nivel actual del alumno y alumna, incluyendo otras evaluaciones aunque esto implique otros servicios.
- b) Metas anuales: Están relacionadas con el nivel actual del alumno y alumna, determinando lo que este logrará después de haber seguido el programa especial durante un año.
- c) Objetivos a corto plazo: Son objetivos intermedios entre el funcionamiento actual y aquellos sugeridos en las metas a largo plazo. Objetivos específicos en áreas específicas, y no son tan detallados como los objetivos instruccionales de día a día, estos objetivos se utilizan para medir el progreso del alumno.
- d) Servicios auxiliares: Se incluye en las metas y objetivos la necesidad de recibir servicios auxiliares o secundarios (alguna terapia).
- e) Criterios de evaluación: Se determinan a partir de las metas a largo plazo y los objetivos a corto plazo. El PDI permite que los padres participen en la planificación del programa educacional de su hijo.

En este sentido Castañedo (1998) explica que el proyecto de desarrollo individual proporciona un plan educativo y es una fuente de control para determinar si un estudiante esta recibiendo una educación pública, gratuita y apropiada.

Para ello, el proyecto de desarrollo individual debe tener en cuenta un continuo que va desde el currículo ordinario a las adaptaciones curriculares por especificidad de acuerdo con las capacidades diferentes que tienen los alumnos y alumnas con NEE. Para

Hodgson, Clunies-Ross y Hegarty (citados en Castañedo, 1998) mencionan cinco niveles curriculares: 1) el currículo ordinario; 2) el currículo ordinario con algunas adaptaciones; 3) el currículo ordinario con adaptaciones significativas; 4) el currículo especial ampliado; y 5) el currículo especial. El primero de ellos no implica ninguna adaptación curricular. En los cuatro restantes a medida que el alumno y alumna tienen más dificultad entonces el currículo ordinario requiere más modificaciones.

El proyecto de desarrollo individual permite a su vez, realizar Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) en los elementos de acceso al currículo y en los elementos curriculares básicos, en consecuencia la ACI consiste en los ajustes que han de hacerse en el currículo del alumno. Estos ajustes constituyen el nivel curricular más específico. Los dos tipos de adaptación curricular pueden ser:

1. Adaptaciones en los elementos de acceso al currículo. Modificaciones o provisiones de recursos especiales, materiales o de comunicación, que van a facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, en su caso, el currículo adaptado.
2. adaptaciones en los elementos curriculares básicos. Modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales (Castañedo, 1998).

En este sentido: *las adaptaciones curriculares individualizadas servirán de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deban presentarse a los alumnos con necesidades educativas especiales.* (Artículo 7.3, Real decreto 696/1995, citado en González, 1999, p. 29).

Todo individuo tiene la capacidad de obtener un aprendizaje ya que este se va dando día con día independientemente de las habilidades o dificultades que presente, aunque algunas veces este aprendizaje es obtenido de diferentes manera o se requiere de ayuda especializada ya que este conocimiento se da con ciertas dificultades por tal motivo es indispensable hablar de aprendizaje y de sus dificultades.

## 2.0 Aprendizaje

Para adquirir un aprendizaje no es necesario tener un punto de partida absoluto. Los contenidos que el niño adquiere parte siempre de aprendizajes anteriores, de las experiencias previas que ha tenido y de su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones, no necesariamente tiene que asistir a la escuela para iniciar la lecto-escritura, el niño siempre tiene sus propias ideas sobre las cosas. El aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores ya la vez sirve de asiento a prácticas futuras (Fernández, 1993).

Vigotsky (1979) refiere que el aprendizaje es una apropiación de los saberes ya existentes, es una apropiación de la funcionalidad del conocimiento aplicado en un medio social.

En esta concepción del aprendizaje y el desarrollo son procesos unidos en donde uno superita a otro; el desarrollo de un sujeto depende de lo que aprende, para que haya desarrollo tiene que haber aprendizaje.

Se distingue dos tipos de desarrollo: uno real y el otro próximo potencial, es decir, el individuo se sitúa en una zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP) que es la zona inmediata a la anterior.

Esta zona de desarrollo potencial, es alcanzada a través de la acción que el individuo realiza en su interior, pero que se hace con mayor facilidad cuando existen condiciones externas y elementos (relación con los demás) que permitan que el sujeto domine la nueva zona y que esa zona potencial, sea ahora su nueva zona real.

La zona de desarrollo próximo. “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979 pàg. 77). Así pues esta teoría explica el desarrollo del ser a través de la socialización o bien de la interacción que realiza con su medio social, y destaca la

importancia de conocer la experiencia, su aprendizaje para promover el desarrollo del ser humano.

Sin Embargo (Ausbel, 1983) menciona que el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y a la inversa. Esto es el surgimiento de nuevos significados, en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo.

Cada individuo capta la significación del material nuevo en función de las peculiaridades históricamente construidas de su estructura cognitiva. Es decir la potencialidad significativa del material se encuentra subordinada en cada individuo a las características de su bagaje cognitivo.

La teoría constructivista, tesis fundamental de la teoría piagetiana, sostiene que todo acto intelectual se construye progresivamente a partir de estructuras cognoscitivas anteriores y más primitivas del sujeto cognoscente, que el conocimiento se genera o construye mediante la actividad del sujeto sobre los objetos en un proceso continuo de asimilación y acomodación (Francisco J. y Fernández Buey, 1996).

Sabemos que es obvio que las personas poseen diferentes capacidades de aprendizaje, pero aún en el grupo de personas que tengan aproximadamente la misma capacidad, los puntos de partida difieren.

El aprendizaje es el proceso, en virtud del cual una actividad se origina o cambia a través de la reacción a una situación encontrada, que las características del cambio registrado en la actividad no pueden explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta la maduración o estados transitorios del organismo.

En base a la teoría del aprendizaje, Piaget interpreta los hechos de asimilación desde la perspectiva de su concepción general del desarrollo de las conductas. "Según él, el aprendizaje en su sentido estricto se caracteriza por la adquisición que se efectúa mediante la experiencia anterior, pero sin control sistemático y dirigido por parte del sujeto" (Gerard, 1995 Pág. 54)

El fenómeno de aprendizaje se traduce en una modificación de conducta, resultado de la transformación de un esquema de acción de naturaleza sensomotriz cuya tendencia inicial, sin duda, la de asimilar objetos, incorporándolos a un plan de conducta.

La fase de acomodación, por parte, corresponde al proceso de aprendizaje bajo su forma más general de modificación del esquema de respuesta propiamente dicho. Esto se realiza mediante la experiencia, de la respuesta que llevó a la satisfacción de la necesidad. (Gerard, 1995)

La asimilación tiene lugar cuando una persona hace uso de ciertas conductas que, o bien son naturales, o ya han sido aprendidas. Un bebé al que se le da un sonajero y trata de chuparlo está ya haciendo uso de la asimilación. La asimilación es simplemente utilizar lo que ya se sabe o se puede hacer cuando uno se da cuenta ante una situación nueva.

De tal manera para que se produzca el aprendizaje no basta que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones. El aprendizaje se da solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento ya sean físicos, afectivos o sociales que constituyen su ambiente. En este sentido Piaget hace referencia a factores que intervienen en el proceso del desarrollo o aprendizaje y que funcionan en interacción constante, estos aspectos son: la maduración, la experiencia, la transmisión social y el proceso de equilibración. (Gerard, 1995).

Pero el aprendizaje se adquiere de diferente manera en cada individuo aunque en ocasiones no se logra dar en su totalidad tal conocimiento ya que se presentan algunas dificultades dentro de este y por lo tanto no se llega al objetivo de dicho aprendizaje y algunas de estas dificultades son la lectura y la escritura y las cuales se muestran a continuación.

### *2.1 Las dificultades de aprendizaje*

Los niños con *Dificultades de Aprendizaje (DA)* se encuentran por debajo de sus compañeros en dominio de algún aspecto que impide el éxito educativo, así como las

dificultades de lenguaje, lectura o matemáticas llamadas dominio. Las dificultades de aprendizaje en contenidos básicos condicionan el avance escolar de los niños en otros dominios académicos y en su desarrollo cognitivo, social y afectivo (Resnick citado en Defior, 1996).

En este sentido Kira (citado en Castañedo, 1998), menciona que a finales del siglo XIX e inicios del XX, ya se conocía esta incapacidad por los estudios realizados, en el cerebro humano y en sus funciones neurológicas, por estudios realizados por estudiosos de la neurología como Gall, Broca, Wernicke, Head y Jackson. Las investigaciones de estos autores se dirigieron primero al área del trastorno del lenguaje hablado y después a la enseñanza de niños con dificultades de aprendizaje, y encontraron que estas patologías en el cerebro pueden provocar variaciones en el comportamiento cognitivo de los niños que puede tener una influencia significativa en lo que respecta a la comunicación y a las experiencias de aprendizaje

Por otro lado Puigdellivol (1998) menciona que las dificultades de aprendizaje son originadas por desórdenes en los procesos psicológicos básicos, como son la memoria, la atención, la percepción y las aptitudes psicolingüísticas provocando retraso escolar en una o en varias áreas. Se puede entender por dificultades de aprendizaje que perturban el progreso escolar de los alumnos que manifiestan en la falta de habilidad que demuestran determinados alumnos para acceder a los aprendizajes escolares.

Mientras que Para Defior (1996) desde el enfoque psicolingüístico explica que los niños con dificultades del aprendizaje pueden situarse dentro de dos categorías: el procesamiento del lenguaje hablado y el conocimiento fonético.

También se pueden encontrar como mencionan Mesonero y Núñez, (citados en Castañedo, 1998) las dificultades psicológicas o neurológicas en el lenguaje oral o escrito o en la conducta perceptiva, cognitiva o motriz. Estas dificultades: 1) se manifiestan en las discrepancias entre la conducta específica del niño y sus logros o entre su capacidad y su rendimiento académico; 2) son de tal naturaleza que el niño no aprende con los métodos y materiales que resultan adecuados para la mayoría de los niños de su edad, para su desarrollo necesitan que se le apliquen procedimientos

especializados; y 3) no se deben principalmente a retraso mental profundo, a déficits sensoriales, a trastornos emocionales o a una falta de oportunidades para aprender

Como menciona Hammill (citado en Castañedo 1998) en las disfunciones en la comunicación y en el lenguaje se incluyen además:

- Dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (dislexia, disgrafia, disortografía, agrafia, alexia, etc.).
- Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas y el calculo (discalculia).
- Dificultades en la pronunciación (disfemia, o tartamudez).
- Dificultades en la articulación (dislalia, disartria, disglosia, etc.)
- Dificultades en el timbre y en el tono de la voz.
- Dificultades en la estructuración sintáctica (glosolalia, paragramatismo, etc.).
- Disfasia, afasia, audiomudez.

La definición sobre las dificultades de aprendizaje explicadas en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV) (citado en Defior, 1996) son caracterizadas como trastornos caracterizados por un rendimiento académico por debajo de lo esperado, dada la edad cronológica y la escolaridad del sujeto. Así las dificultades de aprendizaje se clasifican en las siguientes categorías:

- Trastorno de lectura. Bajo rendimiento en el reconocimiento de palabras así como en la comprensión o velocidad lectora.
- Trastornos de cálculo. Rendimiento por debajo de lo esperado en razonamiento matemático.
- Trastorno de expresión escrita. Habilidad de escritura por debajo de lo esperado
- Trastorno de aprendizaje no específicos. Deficiencias en el procesamiento cognitivo-memoria, atención, percepción, lenguaje o motricidad.

Es por esto que cuando se habla de dificultades de aprendizaje, se deben considerar dos aspectos: dificultades específicas cuando se trata de una tarea en particular y dificultades generales cuando el aprendizaje es más lento de lo normal en una serie de tareas.

Por otra parte, las dificultades de aprendizaje se dan por diferentes razones. Una de ellas podría ser que el niño presenta una dificultad cognitiva que provoca que el

aprendizaje de una destreza sea más difícil de lo normal. Otra es el resultado de problemas educativos o ambientales que no están relacionados con las habilidades cognitivas de los niños, de esta forma las estrategias de enseñanza ineficaces pueden ser un factor determinante que genera una dificultad de aprendizaje.

Para poder identificar si existe una dificultad de aprendizaje, ya sea específica o general, se debe llevar a cabo una evaluación y a partir de los resultados se podrá plantear la aplicación de un programa de intervención que ayude a dichas necesidades educativas especiales. Es por esto que Defior (1996) elige cuatro posturas para ilustrar los criterios utilizados por diferentes autores para clasificar las dificultades de aprendizaje:

- Del patrón académico que presentan los sujetos en las diferentes materias como la lectura, la aritmética y la expresión escrita.
- De las deficiencias en el procesamiento cognitivo como la memoria, atención, percepción, lenguaje y motricidad.
- Del ámbito y en el momento evolutivo en que aparecen las dificultades, distinguiendo las dificultades de aprendizaje evolutivas y las dificultades de aprendizaje académicas.
- De un modelo integrado, que pretende englobar la complejidad de aspectos que inciden en ellas.

Aunado a esto, Defior, afirma que al revisar los conceptos sobre el origen de las dificultades de aprendizaje, se puede ver factores que las determinan en función de las orientaciones y procedencia de los autores. Así las diferentes explicaciones que se han propuesto oscilan entre lo individual y lo social.

Dentro del contexto escolar las dificultades que presentan los niños con mayor incidencia se manifiesta durante el aprendizaje de la lectura y la escritura, por tanto las adecuaciones curriculares que se realicen en estas áreas, deberán enfocarse en la atención de las necesidades educativas especiales que se requieran implementar, por ello creo es importante conocer qué procesos se llevan a cabo para que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir, así como también las dificultades que podrían presentarse, hay que recordar que la comunicación es el eje central de nuestra sociedad,

además de la lengua, existen diversos sistemas que pueden tener una función comunicativa; algunas de ellos creados por el hombre, como:

## *2.2 Lectura y escritura*

De acuerdo con Ascen (1999), tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados; leer y escribir son básicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea.

El lenguaje escrito es arte del área curricular de lengua castellana así como también de la literatura. El objetivo de la educación en esta área es la consecución por parte de los alumnos del dominio de las cuatro destrezas básicas del lenguaje; escuchar hablar leer y escribir, ya que estas destrezas se van a utilizar como instrumento mediador para el aprendizaje de las áreas restantes curriculares, aunque en el currículo oficial se recogen tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, en el lenguaje escrito se considera que los contenidos centrales son los procedimientos, esto es, por parte del enfoque procedimental basado en el desarrollo de estrategias, a partir del cual se van integrando los otros tipos de contenidos en la medida que sea necesario (Verdugo, 1996).

Existen algunos procedimientos de lectura y escritura, en este sentido, habrá que centrarse en los procedimientos que se establecen en el currículo para la lectura y la escritura estos son:

Para la lectura:

- Decodificar palabras utilizando los conocimientos sobre el código, esto es, establecer la correspondencia entre los grafemas y los fonemas, así como también la comprensión de las palabras sin dificultad.
- Establecer los distintos propósitos que se establecen con la lectura.
- Utilizar estrategias de comprensión: para comprender el sentido global, para diferenciar ideas principales de secundarias, para resumir
- Utilizar estrategias para resolver dudas en la comprensión (Verdugo, 1996).

Esto implica todo un intrincado sistema de codificación de símbolos que el niño debe aprender relacionando con los sonidos que conoce del idioma, ya que con la lectura, los sonidos tendrán un símbolo asociado, lo cual implica un proceso cognitivo más elaborado.

Por otro lado, para la escritura se requiere que el alumno sea capaz de:

- Codificar empleando los conocimientos sobre el código
- Establecer las intenciones para la composición
- Componer textos utilizando las estrategias de planificación y revisión
- Normas de ortografía (Verdugo, 1996).

Esto, va a centrar al alumno en normas culturales de comunicación, que de no desarrollarse de manera conveniente, va a entorpecer su proceso no solo cognitivo, sino educativo.

Es por ello que para Verdugo (1996) explica que estos contenidos se pueden ir enriqueciendo, haciéndose más complejos, teniendo en cuenta las situaciones de comunicación, el tipo de textos que se empleen, las características del texto respecto a la extensión, vocabulario, complejidad, etc. Todo esto es necesario tenerlo como punto de referencia a la hora de evaluar las dificultades de un alumno y alumna en concreto.

En palabras de Tobar (citado por Quintanal, 1997), “la lectura es un proceso altamente complejo, que implica la constante interacción de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos que, a su vez, interactúan con la experiencia y los conocimientos previos del lector, los objetivos de la lectura y las características del texto” (Pág. 136). En este sentido, leer significa interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos y escribir significa transmitir el contenido del pensamiento utilizando el sistema de escritura para representarlo, así entonces, en la medida que el niño logre darle sentido a lo que lee, aprenderá a leer comprensivamente.

De acuerdo con Defior (1996) en la lectura debe haber un reconocimiento de palabras, aunque no son necesarias y no son suficientes para asegurar que la comprensión se produzca. De hecho si el lector no puede almacenar la información del

texto, no tiene conocimientos previos sobre el mismo, si la alumna y alumno no extrae o puede conectar la información que ya tiene con la nueva entonces esto será motivo para que la comprensión no se de, algunas de las dificultades más frecuentes en la comprensión lectora son:

- Deficiencia en la decodificación: estos se dedican tan intensamente a la identificación de las letras y de las palabras que todos sus recursos apensionales se concentran en esta tarea, produciéndose una sobrecarga en la memoria operativa.
- Confusión respecto a las demandas de la tarea: estos se centran y dan más importancia a los procesos de decodificación que a los procesos de comprensión, ya que el alumno y alumna lee sólo las palabras impresas pero no comprende lo que lee.

Como señala Jargannath, et al. (1999) mientras que el habla es un proceso natural y espontáneo para la mayoría de los niños y las niñas pueden aprender a leer mediante enseñanza formal o imitando a miembros de la familia o a gente de su entorno que le sirven como modelos. A pesar de una correcta enseñanza, muchos niños y niñas no han aprendido a leer al final del primer año de escolarización. Se cree que las razones más frecuentes son:

- ❖ Falta de contacto y experiencia con material impreso o escrito en su entorno habitual ya que es aquí donde el alumno y alumna adquiere los primeros aprendizajes.
- ❖ Retraso en el desarrollo o defectos específicos en las habilidades intelectuales, este retraso puede darse en las formas de comunicación global como el lenguaje hablado, lo cual provocará que los signos escritos no sean codificados, o se puede dar debido a un retraso en el lenguaje de tipo intelectual, donde el alumno alcanza un vocabulario pobre.

En este sentido Vellutino y colaboradores (citados por Bravo 1999), señalan que la principal diferencia entre los niños y niñas con dificultades y los que aprenden a leer normalmente, es que los niños y las niñas lectores han desarrollado un nivel

psicolingüístico que les permite utilizar estrategias adecuadas para la memorización y evocación oportuna de las letras y palabras que les permiten decodificar con velocidad y seguridad, mientras que los que presentan dificultades, no logran comprender los signos, lo cual les crea un problema para adquirir significados.

Es por esto que en palabras de Bravo (1999), para que se de el procedimiento de la lectura es necesario que los niños y niñas hayan alcanzado el desarrollo de la base psicolingüística adecuada, para poder efectuar una discriminación auditiva consciente de sílabas y fonemas, acompañada de una red de contenidos semánticos mínima, y una habilidad de asociación visual-verbal, que les permita aprender a reconocer las claves ortográficas del idioma.

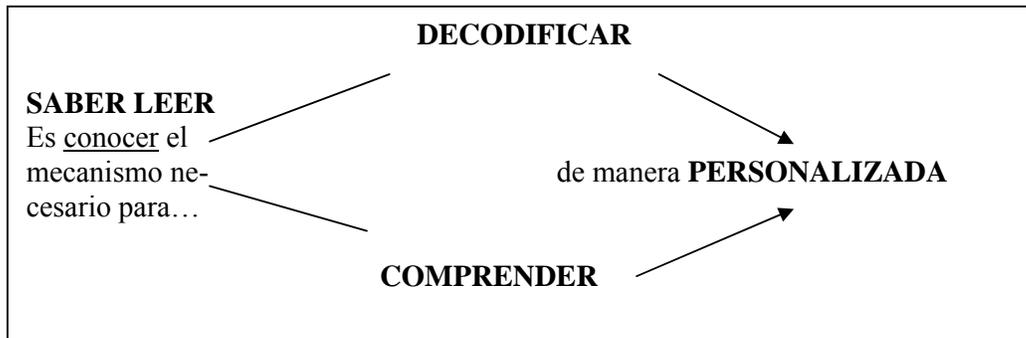
Ante esto, Solé (citado por Quintanal, 1997) hace mención que al considerar las habilidades de la lectura no sólo se “requiere manejar con soltura las habilidades de decodificación, sino también es importante aportar al texto las ideas y experiencias previas del lector”. Esta interacción requiere una implicación personal del sujeto en el proceso, por lo que esta misma autora define la lectura como una actividad cognitiva compleja que permite atribuir significado a los textos. Así que el saber leer requiere:

- Que el niño y niña haya adquirido el dominio de los procesos del habla, esto es conocer los mecanismos de la decodificación.
- Efectuar una correcta discriminación auditiva de sílabas y fonemas, de estructurar su pensamiento y de establecer relaciones de asociación sensorial (visuales) con ideas previas del lector y así aprenda con mayor facilidad a reconocer las reglas ortográficas.
- Personalizar estos contenidos, implicándose en el proceso de manera activa.

Entonces se puede decir que el alumno sabe leer cuando *deja de silabear* (lo que implica el dominio de la decodificación) *identifica frases* (o palabras), y *sabe explicar con detalle lo leído* (la asimilación personalizada del contenido). Con estas tres características, se puede definir a un alumno lector, aunque (Quintanal 1997, p.116) lo define de este modo “*un niño sabe leer cuando al encontrarse delante de un texto que contiene las grafías **ma** dos veces repetidas, en su cerebro se genera la imagen mental de esa mujer tan buena, que tanto lo quiere y juega con él, su mamá*”.

En este proceso se señala que *decodifica*, pues sabe que la *m* con la *a*, repetida, es mamá, comprende, ya que en el texto se evoca la imagen concreta que el conoce bien; y lo personaliza. Esto Esquemático sería: (ver cuadro n° 1)

Cuadro No. 1



(Cuadro n° 1 tomado de Quintanal, 1997)

Con relación a lo anterior se puede decir que el proceso de adquisición de la lectura comprende los siguientes estadios: el primero el logográfico; llamado así porque, el reconocimiento de palabras se basa en características visuales, el segundo es el alfabético; en este, se hace posible el reconocimiento y comprensión de los grafemas (letras) y su correspondencia con los fonemas (sonido) y el tercero es el ortográfico; este último implica la adquisición de reglas ortográficas.

En palabras de Verdugo (1996) la relación entre lectura y escritura y habilidades de segmentación es bidireccional. Esto es, el aprender a leer (por lo menos en un sistema alfabético) aparece como una condición para que se desarrolle la conciencia fonológica, pero, además este desarrollo interviene en el aprendizaje de la lectura; y, lo que es más importante, cuando nos encontramos con dificultades específicas en este aprendizaje, la explicación la podemos encontrar en una deficiencia de las habilidades fonológicas. En este sentido, la conciencia fonológica es un requisito importante para aprender a leer y postulan que la segmentación fonológica se relaciona con los logros en la lectura pues se vincula a la comprensión del carácter alfabético de la ortografía y al aprendizaje de correspondencia sonido-letras.

Como señala Palacios (1990) cuando se lee se inicia este recorrido por las distintas actividades involucradas haciendo una primera distinción.

1º Cuando se realiza una actividad la cual implica un escrito el niño y la niña le asigna un significado (lingüístico léxico) a los símbolos escritos. Estas con el fin de identificar las palabras escritas, que son las actividades implicadas en lo que comúnmente entendemos como aprender a leer.

2º aquellas que conjugan estos significados de las palabras hasta alcanzar la interpretación plena del texto. Esta tiene que ver con la comprensión de textos, pueden considerarse como las actividades que permiten leer para aprender.

Ahora bien, por otro lado Cuetos (citado por Defior, 1996), considera que los niveles de procesamiento comunes a la lectura y a la escritura se pueden agrupar en tres grandes categorías: nivel léxico, sintáctico y semántico.

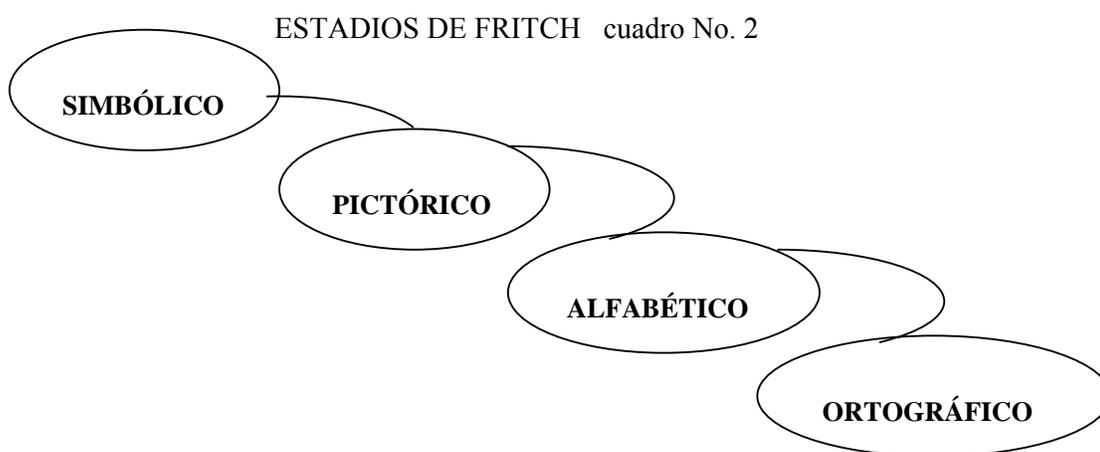
- ❖ Procesos léxicos. Hacen referencia al conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras, que estaría almacenado en un léxico interno o “léxico mental”. Se considera que en esta memoria convergen las distintas informaciones lingüísticas (fonológica, semántica y ortográfica).
- ❖ Procesos sintácticos. Se refieren a la habilidad para comprender como están relacionadas las palabras entre sí, es decir, al conocimiento sobre la estructura gramatical básica del lenguaje.
  - Son factores sintácticos el orden de palabras, el tipo de complejidad gramatical de la oración; la categoría de las palabras (palabras contenido que tienen significación propia y palabras funcionales que carecen de significación), etc.
  - Los déficits en el procesamiento sintáctico pueden ser el origen de las dificultades lectoras cuando se leen las palabras pero no se comprenden las frases que componen un texto o de la dificultad de algunos niños para organizar las frases y oraciones de una composición.
- ❖ Procesos semánticos. Tiene como función la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto, además se encargan de integrar la nueva

información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y que depende de sus experiencias anteriores.

En cuanto al léxico interno que menciona Verdugo (1996) en nuestra mente existe una estructura en la que residen nuestros conocimientos sobre el significado de las palabras se denomina léxico interno o lexicon, el cual correspondería con la búsqueda y recuperación de sus significados en una especie de diccionario interior o mental que todos poseemos con entradas en cada una de las palabras conocidas en las que figuran el significado general de la palabra, así como información sobre su categoría sintáctica y su fonología. Todos estos conocimientos se hacen de forma automática al reconocer una palabra.

Jarganñth (et al., 1999) dice que la mayoría de los niños y las niñas aprenden a leer y escribir al unísono, esto es, cuando comienza a leer ya se inicia la escritura y se basa en los estadios de Fritch:

- o Estadio simbólico: en el que trazan líneas y garabatos de forma arbitraria, aunque el niño cree que tales garabatos muestran las palabras que él ya sabe.
- o Pictórico: el que se reconoce la palabra como un cuadro o foto, un patrón o modelo de letras sin que se distinga una secuencia.
- o Alfabético: en que el niño se da cuenta de que las letras tienen sonidos concretos
- o Ortográfico: este es a medida que el niño empieza a leer con fluidez.

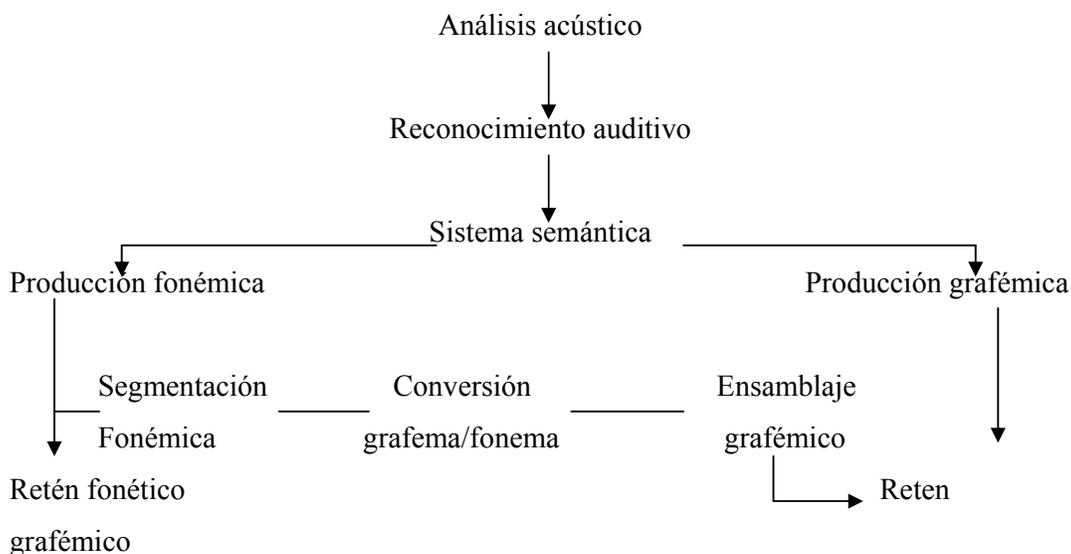


El cuadro anterior muestra que la lectura se desarrolla por pasos.

Como señala Verdugo (1996) existen dos vías en el sistema de análisis acústico de la palabra dictada donde se identifican los fonemas para después pasar a un sistema de reconocimiento auditivo donde se encuentra representada la palabra y alcanza posteriormente su significado en el sistema semántica (ver cuadro n° 3).

Cuadro No. 3

*Mecanismos que intervienen en la escritura de palabras.*



(Tomado de Verdugo, 1996. pp. 245).

Así pues para comprender los procesos psicológicos y lingüísticos que están involucrados en el aprendizaje de la escritura, es necesario analizar las distintas formas de escritura que realizan los niños, las cuales están organizadas en diferentes momentos evolutivos, llamados también niveles lingüísticos que a continuación se describen:

En palabras de Verdugo (1996) uno de los procesos que más importancia tiene para el reconocimiento de palabras es el mecanismo de conversión de los grafemas en fonemas (o viceversa, si de lo que se trata es escribir). Para llevar esta transformación el lector o escritor debe segmentar el habla en sus fonemas correspondientes, para que el alumno pueda traducir las letras, antes debe concebir su lenguaje compuesto por segmentos (de las palabras en sílabas y de éstas en sonidos. Esto implica considerar como iguales sonidos que en realidad son físicamente diferentes (bola / cabo). Esta capacidad para operar sobre los segmentos del lenguaje ha recibido el nombre de

conciencia fonológica o segmental y se manifiesta en tareas como las de añadir fonos a una secuencia, omitirlos o invertirlos.

Palacios (1990) opina que la escritura es un sistema que representa al lenguaje oral, y si por algún motivo, un niño tiene deficiencias en su lenguaje se le dificultará al adquirir un sistema como la escritura, que sirve para representar el lenguaje oral. Las dificultades pueden aparecer a la hora de establecer que se representa en cada grafema y no tanto en la diferenciación de los diferentes grafemas entre sí, se debe descomponer las palabras en sílabas, y las sílabas en sus sonidos.

Por lo que se puede decir que la escritura desde un punto de vista cognitivo, es una forma de resolver un problema donde el escritor tiene que proporcionar toda la información necesaria al lector para que acceda a la comprensión, la escritura se va dando en diferentes representaciones como las que se mencionarán a continuación.

La SEP (2000) en cuanto a las diferentes conceptualizaciones que se manifiestan a lo largo del proceso de adquisición de la lengua escrita son:

- *Representaciones e interpretación presilábicas.* En un primer momento los niños consideran el dibujo y la escritura como elementos indiferenciados. Para estos niños los textos no remiten a un significado, son interpretados como dibujos, rayas, letras, etc.
- *Representaciones e interpretaciones silábicas.* Las reflexiones que realiza el niño le permite establecer una relación entre las emisiones sonoras y los textos. A una emisión sonora larga le corresponde un texto largo; a una emisión sonora corta le corresponde un texto corto. Sin embargo, en estos intentos por hacer corresponder emisión sonora-texto, descubre que el habla no es un todo indivisible y hace corresponder cada grafía a cada una de las sílabas que componen la palabra.
- *Representación e interpretación alfabéticas.* Cuando el niño ha descubierto la relación entre la emisión oral y la representación gráfica construye nuevas hipótesis que lo llevan a tomar conciencia de que, en el habla, cada sílaba puede

contener distintos fonos, lo que le permitirá establecer la correspondencia entre cada grafía de la representación escrita con cada fono de la emisión oral.

Ascen (1999) explica que aun cuando se ha logrado establecer la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, es necesario descubrir la relación entre la secuencia gráfica y la secuencia de fono en el habla para que los textos sean leídos, es decir para que puedan obtener significado de ellos y por lo tanto hace un análisis de los conocimientos del alumnado sobre el sistema alfabético.

### *Escrituras presilábicas*

Para el niño, antes de comenzar con la escritura el niño inicia con:

- Dibujo: escribir el nombre del objeto es el objeto mismo, se caracteriza por trazos, curvos, rectos, quebrados, etc.
  - Escrituras indiferenciadas: serie de grafías, sea cual sea el enunciado que el niño propone escribir. Marcas gráficas que simulan la escritura (garabatos, letras inventadas, letras conocidas...) es cuando los niños y niñas descubren que a través de la escritura se puede hacer una representación.
  - Escrituras diferenciadas: el tipo de escritura de cada niño y niña comienza a manifestar la búsqueda de diferenciación en cuanto a cantidad y variación de grafías, aun cuando no conozca el valor sonoro convencional, ello les permitirá comenzar a representar distintos significados en objetos distintos, esto le lleva a escrituras diferentes. No se escribe igual tren que vaso.
- Letras inventadas:  $\square \partial \xi \mu \text{P} \text{æ}$  (PELOTA).
  - Letras conocidas: IAOS (PELOTA). Letras del propio nombre con combinaciones diferentes: SONIA-IONAO (PELOTA).

En la medida que el niño avanza en su proceso descubre que los aspectos sonoros del habla se pueden representar gráficamente, primero, en términos de totalidades, es decir que la extensión de la escritura estará determinada por una representación de la emisión oral. Posteriormente la niña o el niño se van dando cuenta que las palabras se

pueden representar por partes es decir sílabas, sin embargo este momento se considera transitorio, por que se marca de manera determinante el paso al siguiente nivel de representación, en donde la presencia de la relación sonoro gráfica se expresa de dos diferentes maneras: relación sílaba-grafía y relación fonema-grafía.

El siguiente periodo es el de *escrituras silábicas*:

En esta etapa el niño ya tiene idea sobre objetos, garabatos, etc. y lo relaciona con la:

- Correspondencia de lo que suena como lo que se escribe. Una grafía para cada sílaba.
- Silábicas: E O P (PE LO TA).
- Silábicas vocálicas: E O A (pe lo ta).
- Silábicas CONSONANTES: P L T (PE LO TA).

En este nivel el niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla (Ferreiro, 1988).

Cuando concluye esta etapa, el niño ya escribe y sabe que es necesaria una letra a cada sílaba de la palabra y sigue al nivel silábico alfabético en donde el niño y niña comienza a descubrir que a cada sílaba de la emisión oral le corresponde una grafía, esto se ve con mayor amplitud a continuación.

Posteriormente se encuentra el periodo denominado *Escrituras silábico alfabéticas*

En esta etapa el niño se acerca al descubrimiento de la correspondencia sonido-grafía, el niño y la niña trabajan simultáneamente con el sistema silábico y alfabético.

- Mas de una grafía para cada sílaba:  
PE L TA (PE LO TA).

Ferreiro (1988) explica que es en este momento dónde el niño y la niña trabajan simultáneamente con el sistema silábico y alfabético.

Al haber concluido esta fase, entonces prosiguen las:

### *Escrituras alfabéticas*

Los niños y las niñas establecen una correspondencia uno a uno entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla.

➤ Correspondencia entre el sonido y la grafía con valor sonoro convencional:

PE LO TA (PE LO TA).

En este nivel el niño y la niña llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura; cada fonema está representado por una letra (Ferreiro, 1988).

Para estos momentos el niño y niña es capaz de poner en juego sus conocimientos previos, lo cual le dará la posibilidad de aprender con mayor facilidad los contenidos escolares, sin embargo abra niños que muestren dificultades para aprender a leer y a escribir, por ello en el siguiente apartado se hablará sobre estas.

### *2.3 Dificultades de aprendizaje en el área del lenguaje y la escritura.*

Las dificultades de aprendizaje en el lenguaje y la escritura puede ser una dificultad específica de la lectura asociada a la incapacidad de trasladar la lengua escrita a lengua hablada o viceversa, es decir, incapacidad para escribir las palabras que se dictan (Jargannath, et al.1999).

Por otra parte, Myklebust (citado en Bravo, 1999) planteó que las dificultades de aprendizaje en el área del lenguaje y la escritura es efecto de un desorden cognitivo, que origina una falla en los modos de transformación de los componentes ortográficos cuando se convierten en símbolos verbales. Esta deficiencia afecta el procesamiento de la escritura de modo diferente, dependiendo de cuáles sean las vías alteradas en la recepción o en la integración de la información y de ahí se determinan los distintos grados de afectación. El tipo de dificultad de aprendizaje en el área del lenguaje y la escritura más severo es del *lenguaje interior*, en la cual se ve alterada la comprensión de la información, aunque el sujeto no tenga problemas para decodificar, es decir, no comprende si se le dice que *un duende es un ser imaginario*, pero no tiene problemas

para decodificar que en la oración hay seis palabras, dónde comienza y termina cada palabra y que todas las palabras son del idioma español.

Además Myklebust (citado en Bravo, 1999) menciona que puede manifestarse la dificultad bajo dos tipos de déficits ya sea visual o auditivo, en ambos casos afectan la forma en que se transmite la información escrita. Estos déficits alteran la transmisión y la transformación de la información, e impiden lograr una comprensión adecuada del significado de un texto o de la información del medio, además de inferir para la evocación oportuna de la pronunciación de las palabras, en la lectura en voz alta.

Para definir cada uno de los déficits auditivo o visual se puede decir que las dificultades de tipo auditivo se presenta cuando el niño y la niña tiene problemas para reconocer adecuadamente el conjunto de letras que componen una palabra y tienden a deletrear las palabras con gran lentitud, descomponiéndolas siempre en sus fonemas, presentan además, dificultad para escuchar los fonemas, esto quiere decir que el problema se encuentra al momento de transformar la información gráfica en información fonológica. Además, se manifiesta cuando el niño lee palabras familiares rápidamente pero no puede identificar los fonemas que las componen (Defior, 1996).

Por otro lado, la dificultad visual se manifiesta al intentar discriminar los rasgos gráficos de las palabras, lo cual se debe principalmente a deficiencias en la asociación visual-verbal, esto es, no logran relacionar los signos con el sonido correspondiente. Para Bravo (1999) esta perspectiva no es un trastorno de la percepción visual misma, sino de las conexiones visuales y verbales o de la atención visual a determinadas claves ortográficas.

En este sentido, Duffy, Denckla, Mc Anulty y Colmes (1998) y Duffy y Mc Anulty (1990), encontraron mediante un mapa de actividad cerebral (B.E.A.M), encontraron diferencias en la actividad cerebral, entre subgrupos de niños con dificultades en la visión, sin embargo dicho hallazgo no refleja necesariamente una patología, sino que puede indicar una *sobre actividad compensatoria* esto quiere decir que algunos niños y niñas con dificultades de aprendizaje buscan establecer vías de aprendizaje que soslayan sus dificultades, esto es, que buscan compensar sus

dificultades mediante actividades o procesos a nivel cognitivo que les permita crear una estrategia que ayude a resolver la dificultad.

Por otro lado, Boder (citado en Verdugo, 1996) explica que las dificultades conocidas como *disgrafías*, pueden ser de tres tipos: disfonéticas, diseidéticas y mixto o aléxico. Todas ellas, tienen características particulares, así las *disgrafías disfonéticas* se caracterizan por una dificultad por parte del alumno al enfrentarse con palabras desconocidas, ya sea durante la lectura o durante en el dictado, sin embargo no muestra problemas en las palabras familiares. Estos alumnos, confían básicamente en su vocabulario visual, lo que les lleva a cometer errores típicos de omisiones, inversiones y sustituciones.

Por otro lado *disgrafías diseidéticas*, se manifiestan más claramente en la lectura laboriosa basada casi exclusivamente en el desciframiento (silabeo), esto los alumnos lo expresan en la mayor parte de las palabras, familiares y no familiares, como si se las encontraran por primera vez y con errores de escritura fonéticamente correctos.

Además, se identifica un tercero tipo de disgrafía, conocido como *mixto o aléxico*, el cual reúne características de los dos anteriores; pero la diferencia con respecto al disfonético viene marcada por que se presenta un vocabulario visual significativamente menor, y del diseidético por la carencia de la capacidad de análisis de la palabra.

Es por ello que Defior (1996) explica que se puede decir que las dificultades de aprendizaje en el área del lenguaje y la escritura se refiere a aquellas dificultades en los mecanismos específicos de lectura en ausencia de un déficit intelectual. Por ello, muestra una diferencia entre dificultades de aprendizaje adquiridas y dificultades de aprendizaje evolutivas.

- Dificultades de aprendizaje adquiridas son las que caracterizan a las personas que perdieron esta habilidad como consecuencia de una lesión cerebral. Defior (1996) las subdivide en:
- Dificultades de aprendizaje fonológico: la cual se caracteriza por mantener intacta la capacidad de leer las palabras familiares, pero se tiene la dificultad de

leer las palabras poco familiares y las pseudo palabras. Estos alumnos y alumnas tienen problemas en los grafemas o en sus combinaciones.

- Dificultades de aprendizaje superficial: esta se produce cuando el alumno puede leer por el procedimiento fonológico pero no por el léxico, por lo que el reconocimiento de palabras se hace a través del sonido. Otros errores frecuentes en este tipo de dislexia son la omisión, adición o sustitución de letras.
- Dificultades de aprendizaje profunda: en ella ambos procedimientos de lectura están dañados; se caracteriza por una lectura mediada, en donde existen errores de tipo semántico así como *paralexias* (Ellis citado por Defior, 1996).
- Dificultades de aprendizaje evolutivas: estas se caracterizan por que no se encuentra daño cerebral, sin embargo, existe deficiencia grave en el aprendizaje de la lectura y se caracterizan por la pérdida de la habilidad lectora (Defior, 1996).

Por otra parte, se encuentra también la dificultad auditivo-lingüística: esta se caracteriza por que el alumno y alumna comete errores relacionados con la decodificación fonológica y las correspondencias grafema-fonema. (Rayner, Pirozzolo y Rayner, citado por Defior, 1996).

Además una última tipificación de las dificultades es la de tipo viso-espacial: en la cual predominan los errores de rotación de letras y palabras, omisión, inversión de letras, etc. (Rayner, Pirozzolo y Rayner, citado por Defior, 1996)

Así, Mann señala (1991) que las dificultades de aprendizaje en el área del lenguaje necesitan habilidades finas de percepción del habla que son las que posibilitan el distinguir las palabras que se parecen entre sí, como por ejemplo, *pata* y *mata* que únicamente difieren en sus fonemas iniciales los cuales, a su vez, comparten todos sus rasgos lingüísticos excepto uno (/p/ y /m/son fonemas oclusivos bilabiales, uno sonoro y el otro sordo).

Por otro lado Palacios (1990), considera que hay niños y niñas que presentan dificultades para diferenciar la forma visual-ortográfica de los símbolos escritos, así como también presentan dificultad para diferenciar símbolos simples como d, b y la elaboración consiguiente de las reglas de correspondencia entre los fonemas y grafemas, es decir confusión entre símbolos, alteraciones en el reconocimiento, falta de fluidez y, problemas en la comprensión del material.

Al revisar las dificultades por las que pasa el niño y la niña con dificultades de aprendizaje en el área del lenguaje y la escritura se encuentra que tienen deficiencias para efectuar correctamente el procesamiento de la información fonológica, por tal motivo Palacios (1990) menciona que es también conocida como una dificultad sublexical, y ésta supone la mediación del propio lenguaje oral para obtener el significado, la cual consiste en traducir los símbolos gráficos ya analizados perceptivamente, en fonemas, se puede decir que se accede al significado de las palabras escritas escuchando a como se pronuncia. No hay necesidad de pronunciarla en voz alta, basta con subvocalizar dicha palabra.

Para Defior (1996) las habilidades fonológicas implican el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los elementos que constituyen el lenguaje, se encuentran intrínsecamente asociadas con la escritura de las palabras en un sistema alfabético. Estas actividades permiten aprender la estructura fonológica de las palabras (ejemplo aislar el sonido /p/ en pata o detectar que pata y mata contienen un mismo sonido consonántico) y utilizar la información fonológica en el procesamiento del lenguaje oral y escrito.

En la medida que se adopte el compromiso de la educación ante la sociedad, el cuál consiste en proporcionar los medios necesarios para que aquellos que, por diferentes razones, no están en condiciones igualitarias para acceder al conocimiento, se logrará llegar, total o parcialmente, a los objetivos generales de la enseñanza, proporcionar autonomía e independencia a los sujetos.

## CAPÍTULO II. EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

### 3. Intervención psicopedagógica

#### *Objetivo general*

Realizar una evaluación psicopedagógica a una niña de 2º año de primaria con la finalidad de detectar en donde se encuentran las necesidades educativas que presenta, y al mismo tiempo diseñar, desarrollar y evaluar un programa psicopedagógico, bajo el diseño de un estudio de caso.

Para lograr el objetivo el método se trabajó en tres fases:

- 1º- Realizar una evaluación para determinar las necesidades educativas de la niña derivada.
- 2º- Diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica
- 3º- Evaluación final del programa de intervención.

#### *3.1 Primera fase:*

##### *Evaluación psicopedagógica.*

La evaluación psicopedagógica se llevó a cabo en una escuela primaria pública ubicada en la delegación Iztapalapa, en donde la maestra del 2º año de la escuela antes mencionada, canaliza a Nancy (se usará este nombre para mantener la intimidad de la alumna) al servicio de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a Escuelas Regulares); debido a que la niña presentaba dificultad para acceder a la lecto-escritura, pues cometía errores como: rotación, inversiones y omisiones de letras al escribir y lentitud en la lectura.

##### *3.1.1 Sujeto*

Se trabajó con una alumna de 7 años de edad que cursaba el 2º año de Primaria. A petición de la maestra de USAER se le realizó un psicodiagnóstico, ya que presentaba dificultades en el área de lectoescritura pues principalmente invertía letras como b, d, p, q, m, w, así como también no dejaba espacios entre cada palabra, motivo que fue afectando su desempeño académico en general a consideración de la profesora de grupo.

### *Escenario*

No fue posible realizar las actividades dentro del salón de clases debido a que se tenía que hacer modificaciones en el plan semanal de la maestra y estos eran temas antes vistos y sugirió la maestra que fuese en el salón de usos múltiples y así se llevo acabo la intervención, contando con un sitio adecuado para trabajar.

#### *3.1.2 Instrumentos y técnicas*

Para identificar las causas que ocasionaban el problema en la alumna con respecto a la lecto escritura, fue necesario aplicar pruebas psicométricas estandarizadas para conocer los aspectos intelectual y emocional que puedan tener relación con las necesidades que presentaba en el desempeño académico.

#### *3.1.3 Pruebas estandarizadas.*

##### ❖ WISC-RM

Evalúa el coeficiente intelectual de la alumna, a través de dos escalas: la de ejecución y la verbal, la aplicación permitió conocer las habilidades y dificultades en ambas áreas. Por tal motivo se aplicó a la alumna para conocer el nivel intelectual y con ello descartar dificultades intelectuales inherentes al problema de la lecto escritura.

Nancy fue evaluada con esta escala de inteligencia mediante la cual se obtuvo una calificación global de CI.= 91 que corresponde a un rango *normal*. Sin embargo, se encontró que la alumna presenta mayor dificultad en la escala verbal. Conforme aumentaba el grado de comprensión y abstracción de las preguntas, optaba por permanecer callada.

En la escala de ejecución presentó mayor habilidad para resolver los ejercicios que implicaban la manipulación de objetos, su interés se incrementó al igual que su atención y concentración, su coordinación visomotora es buena y al resolver ejercicios no mostró angustia como en aplicación de la escala verbal.

Durante la aplicación de la prueba, Nancy se mostró con una actitud cooperadora, en cierta forma entusiasta, así como por momentos ansiosa y trató de esforzarse durante la prueba.

❖ Prueba psicológica de la Figura Humana (D.F.H.) y Dibujo de la Familia. (D.F.).

Son pruebas proyectivas que permitieron saber más acerca de los ajustes emocionales de la niña, así como de la maduración perceptomotora y cognoscitiva, los cuales son importantes para el proceso de reconocimiento las letras y para la escritura.

Para la revisión e interpretación se utilizaron los indicadores emocionales según Koppitz.

La puntuación total indica que la niña se encuentra en nivel normal bajo de la adaptación emocional, esto quiere decir que la alumna no cuenta con las herramientas necesarias para cumplir con lo que se le solicita de acuerdo a su edad cronológica por que sólo tiene la imagen de una dimensión al hacer el dibujo y ya debe de contar con las dos dimensiones.

❖ Revisión del Dibujo de la Familia (D.F.) interpretación a partir del protocolo de Koppitz

Lo que se encontró al aplicar esta prueba es que la niña vive apegada a las reglas. Requiere fortalecer su autoestima para mejorar su capacidad y esto la lleve a establecer las relaciones con los demás. Requiere además apoyo y supervisión constante para lograr realizar sus actividades correctamente.

### *3.1.4 Prueba académica*

Por otra parte, también se aplicó un instrumento para evaluar el desempeño a nivel curricular de la alumna, por lo que a continuación se describirá el instrumento de evaluación académica.

### *3.1.5 Estructura:*

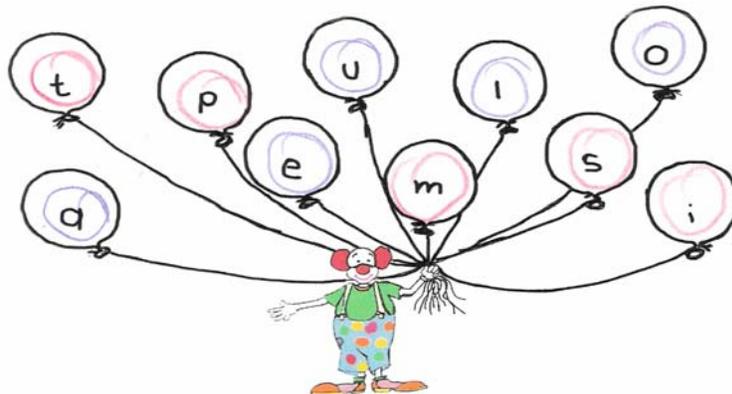
El instrumento que se aplicó fue tomado de Gómez, Reyes, y Rosales (2005) para la sección de escritura y del libro de texto de segundo grado de primaria para la sección de

lectura, el número de reactivos es de veinte (ver anexo 5 ). En diez de ellos se le pide a la alumna identificar, relacionar o discriminar algún contenido, mientras que en otro reactivo más, se le solicitó la separación correcta de oraciones. En otros cinco reactivos se le pidió la producción de palabras a partir de una ilustración; y en los últimos cuatro reactivos, se le pidió construir una oración o texto breve a partir de imágenes. Los reactivos tienen un valor máximo de diez puntos y un mínimo de 2 de tal manera que se puede obtener un puntaje máximo de 100 puntos en toda la evaluación (ver anexo 6).

De la aplicación de la prueba académica (evaluación inicial) se obtuvieron los siguientes resultados.

RECONOCE	TIENE PROBLEMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las vocales a, e, o, u.</li> <li>• Las consonantes s, t, l, c, f, j.</li> <li>• El nombre propio</li> <li>• Relación imagen texto</li> <li>• Sinónimos</li> <li>▪ Campos semántico</li> <li>▪ Las partes de la oración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La vocal i; la confunde o la sustituye por la l</li> <li>• Las consonantes d,b,ll,m,w,p y q.</li> <li>• Antónimos</li> <li>• Las sílabas trabadas</li> <li>• Las sílabas inversas</li> <li>• Las sílabas mixtas</li> <li>▪ Invierte algunas palabras como la-al, un-un.</li> </ul>

Durante la aplicación, se le brindó apoyo leyendo las instrucciones ya que cuando lo intentaba, lo hacía de manera pausada y sin comprender las indicaciones. El reactivo que evaluó la representación convencional de las vocales y consonantes obtuvo calificación nula, ya que invirtió los colores de las consonantes y las vocales ejemplo:



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

**EJEMPLO:**

Lacasaesmía. L a s a e s m í a  
Laspelotassonrojas L a s q u e p e l o t a s s o n r o j a s

*Técnicas*

*Entrevistas.*

Las entrevistas dirigidas a la profesora, a los padres de familia y a la alumna se tomaron de Castro y Haro (2004)

Las entrevistas realizadas al profesor, alumna y padres de familia, se aplicaron para llevar a cabo la recolección de información sobre las variables escolares, familiares y personales. Todo lo anterior con el objetivo de reconocer y detectar las necesidades que presenta la alumna para que a través de la evaluación psicopedagógica se determinen las estrategias a seguir

La entrevista con la profesora (ver anexo 1) tuvo como función saber más acerca del rendimiento académico en lectura y escritura de la alumna así como conocer la forma de trabajo y estrategias que utilizan dentro del salón de clases para resolver los trabajos escolares.

Durante la entrevista, la maestra señaló que Nancy tiene buen comportamiento dentro del salón de clases, sin embargo se le dificulta terminar los trabajos: no trabaja al mismo ritmo que los demás compañeros, pero no es considerada una niña *problema*.

Aunque la maestra si había identificado la dificultad que presentaba la alumna en la escritura y en la lectura por que invertía algunas letras y esto ocasionaba que se le dificultara leer sus escritos, así como también se le complicaba copiar del pizarrón ya que invertía u omitía constantemente las letras, las ponía de espejo, y constantemente preguntaba a sus compañeros en donde se quedo en su escrito.

- ❖ Entrevista a la alumna: esta tuvo como función saber sobre los gustos por las materias que tiene, los hábitos escolares, el empleo del vocabulario etc. (ver anexo 2)

Nancy señaló durante la entrevista que las materias que le gustan más en la escuela son las matemáticas y la educación física. Cuando no entiende algo prefiere no preguntar de nuevo y mejor intenta hacer las cosas como cree que se deben hacer o simplemente no las hace, por lo que no concluye los ejercicios y tiene que terminarlos en casa. En casa la abuela le explica y la apoya en sus tareas. Mencionó además que no le gusta inventar ni cuentos ni canciones, por que no se siente apta.

- ❖ Entrevista a la madre: esta entrevista versó sobre diversas áreas como antecedentes personales patológicos y no patológicos, hábitos en casa, social y recreativa, todo con el fin de detectar algún problema ajeno a la forma de enseñanza que pudiera estar incidiendo en la problemática de la menor (ver anexo 3).

A partir de los datos obtenidos en la entrevista a la mamá, se puede decir que Nancy pertenece a una familia cuyo núcleo familiar está conformado por: mamá, dos hermanas y abuelos maternos. Quien se hace cargo de la niña es mayormente la abuela ya que la madre trabaja para sostener a la familia.

La mamá indica además que Nancy cumplió los 9 meses de gestación y no tuvo ninguna complicación durante el nacimiento y refiere que durante el embarazo el desarrollo fue normal, caminó a los 18 meses, habló cuando tenía 1 año, pero se le dificultaba la letra r desde pequeña y se le olvidan con facilidad las cosas.

La mamá menciona que cuando llega de trabajar sólo revisa la tarea, ya que Nancy la realiza con su abuela y es la manera de apoyar a su hija.

### *Observaciones dentro del salón de clases:*

Se llevaron a cabo dos observaciones dentro del salón de clase se efectuaron para conocer como la niña trabaja dentro del salón de clases y cómo es la manera de relacionarse con sus compañeros, con la profesora y con los contenidos curriculares. No se establecieron categorías, ya que estas se redactaron en forma de diario de campo, los puntos que se tomaron en consideración fueron los siguientes (ver anexo 4)

- Actividad docente
- Interacción del alumno con los contenidos y con el profesor
- Interacción alumna-compañeros

En éstas se pudo observar que a la maestra se le dificulta llevar a la alumna al mismo ritmo que los demás compañeros, ya que generaliza dando por entendido las indicaciones y no explica de forma individual a las alumnas y alumnos que por alguna causa no hayan entendido las instrucciones a seguir. Ante esto, Nancy no pregunta cuando tiene duda, y prefiere preguntar algún compañero sobre la tarea que debe de realizar y entonces pierde tiempo y distrae a los demás. Esto ocasiona que se vaya retrasando en el trabajo.

Su asiento se ubica en la primer fila en el 3er lugar de adelante hacia atrás y la conocida como *la fila de los niños flojos* (mención de la maestra). Cuando la maestra trabaja en equipos, la niña es la última en integrarse y se reúne con los niños y niñas de su fila y como se mencionó anteriormente estos no llevan el mismo ritmo de trabajo. En las actividades de trabajo se observó que a la niña le resultaba difícil colaborar y establecer acuerdos para repartirse el trabajo, en algunas ocasiones sus compañeras le ayudaba a realizar lo que la había tocado sobre todo si se trataba de leer y escribir y en otras ocasiones preferían no tomarla en cuenta o hacerle el trabajo.

La actitud de la maestra hacia la niña es de indiferencia, no implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje que involucren a la niña en las actividades que se realizan; tampoco mostró interés ni disponibilidad de apoyar a la niña en la adquisición de la lectoescritura. No se observaron conductas que demuestren comunicación y confianza de Nancy hacia la maestra, no obstante dentro y fuera del salón la maestra no hace diferencia entre los niños y niñas.

Posteriormente se revisaron los cuadernos de español de la niña para identificar algunas dificultades, el nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje. Se encontró que estos se encuentran en buen estado y en orden. Tiene un cuaderno para cada materia.

En algunos ejercicios hay anotaciones de la maestra, por ejemplo terminar en casa y/o no trabajó. En todos los dictados se encuentra una nota que dice: repetir las palabras 10 veces debido a las omisiones y a las inversiones de letras.

Se encuentra dificultad para comprender los escritos que produce debido a la omisión, sustitución e inversión de letras, la incorrecta separación de palabras y las ideas incompletas en sus escritos.

En resumen, se encontró una alumna que invierte, omite y confunde letras, con dificultades para los dictados y la lectura, con un nivel intelectual normal, lo cual permite realizar solo unas cuantas adaptaciones curriculares, con necesidades afectivas, y con un clima familiar de apoyo, al menos por parte de su abuela. Se encontró una alumna cooperadora y con ganas de aprender y hacer las cosas si se le indica cómo.

A continuación se presenta el diseño y aplicación del programa de intervención para esta alumna con necesidades educativas especiales.

### *3.2 Segunda fase:*

#### *Diseño y aplicación del programa de intervención.*

##### *3.2.1 Objetivo*

Diseñar y aplicar un programa de intervención que permita a la alumna acceder a la lecto-escritura para mejorar su desempeño en esta área.

##### *3.2.2 Procedimiento*

Para diseñar las actividades de trabajo que conformaron el programa de intervención psicopedagógica, se tomaron en consideración los resultados obtenidos en la fase de la evaluación psicopedagógica y las necesidades educativas que la niña presenta.

Ante esas necesidades los objetivos que se plantearon para el programa son los siguientes:

- Desarrollar habilidades de discriminación auditiva de los fonemas b, d, m, p, q.
- Mejorar la lectura de oraciones y textos que incluyan sílabas directas, sílabas inversas, sílabas mixtas y sílabas compuestas.
- Mejorar la escritura de oraciones y textos.
- Usar correctamente las mayúsculas.
- Segmentación adecuada de palabras.

El programa de intervención está compuesto por actividades lúdicas que contemplan las áreas de lectura y escritura, estas constan de 15 sesiones (ver anexo 7) las cuales se realizaron los días lunes, miércoles y viernes. En un horario de 9:00 a 10:00 a.m. las cuales llevan el siguiente orden y contienen los siguientes objetivos:

<i>Objetivo general:</i> realizar una intervención psicopedagógica en lecto escritura. A continuación se presentan detallados los objetivos de cada una de las sesiones.	
Sesiones	Objetivo particular
1	Que la alumna reconozca las vocales, consonantes y campo semántico.
2 y 3	Que la alumna identifique las sílabas directas por medio del juego <i>recordar</i> .
4 y 5	Que la alumna aprenda las palabras que contienen la letra r o l en medio de una consonante.
6 y 7	Que la alumna asocie el dibujo-palabra por medio del juego <i>Domino</i> , para que la alumna logre reconocer la grafía de la sílaba inversa.
8 y 9	Que la alumna sepa identificar las sílabas mixtas.
10 y 11	Que la alumna separe e identifique las palabras que nunca se juntan y la importancia de separar una palabra de otra.
12 y 13	Que la alumna aprenda a dividir la palabra, e identificará en donde dejar la separación.
14	Que la alumna resuelva la dinámica <i>juguemos a estar alerta</i> para desarrollar su comprensión de texto.
15	Que la alumna lea un cuento y le ponga un nombre al cuento de manera individual

### 3.2.3 Desarrollo del programa de intervención

Para desarrollar las actividades del programa de intervención, fue necesario asistir tres veces por semana a la primaria, cada sesión tuvo una duración de una hora en total se realizaron 15 sesiones. A continuación se describe brevemente los avances que se fueron dando, así como las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de este.

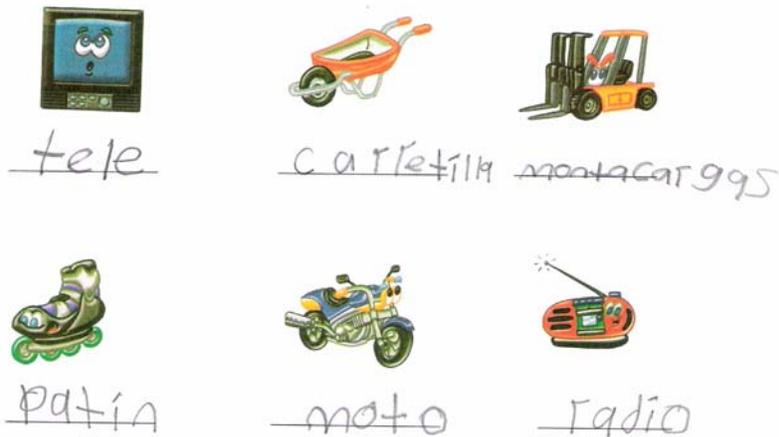
#### Sesión 1

El objetivo de esta sesión consistía en que la alumna logrará reconocer las vocales, consonantes y campo semántico, la actividad para lograr dicho objetivo fue: *reconocimiento de vocales y consonantes, así como campo semántico*. La instructora proporcionó los dibujos, los cuales contenían las vocales y consonantes que se le dificultan, posteriormente, la alumna tenía que nombrar otro animal u objeto con la letra que la instructora le indicará, así como también tenía que agruparlas de acuerdo a su genero. En esta actividad no tuvo dificultad para diferenciar y reconocer las imágenes.

En esta actividad mostró entusiasmo e interés ya que manifiesta que le gusta mucho jugar. Al final de la actividad la alumna obtuvo 8 aciertos de un total de 10 posibles durante la sesión.

#### Sesión 2

Se trabajó por medio del juego *recordar*. Esta actividad fue de gran interés ya que fue presentado por un juego *memorama*, por lo tanto la alumna escribió de manera tranquila y que obtuvo 17 aciertos de un total de 20 durante la sesión. Sólo obtuvo 3 errores por no completar bien las palabras ejemplo: tele, moto. El ejemplo se muestra a continuación:



Sesión 3

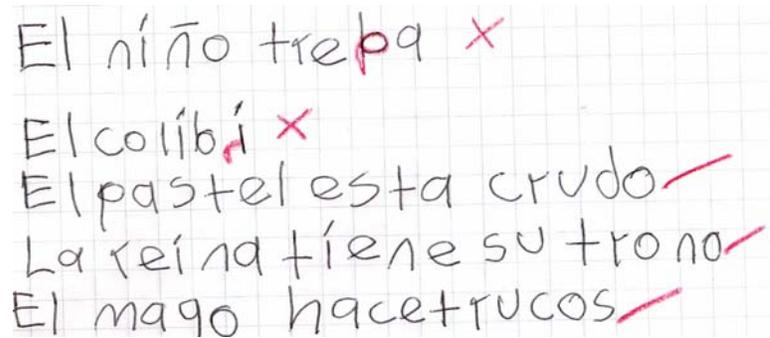
El objetivo de la sesión fue identificar las sílabas directas por medio de la relación de imagen sílaba. En esta actividad Nancy se mostró interesada y realizó las oraciones, obteniendo 17 aciertos de un total de 20, ya que solo obtuvo 3 palabras mal ya que aun invierte algunas letras como *d*.

Ejemplo:

El sapo es verbe **x**  
 La ma no tiene bedos **x**  
 La pelota rodo /  
 El gato es mio /  
 Mi agua esta en el bago **x**  
 a lunas bonita /

Como se puede apreciar, solo tres oraciones se le dificultaron ya que invierte la letra d por la b la cual la escribió de la siguiente manera: verbe por verde, bedos por dedos y en la palabra vaso dudo y escribió primero la letra v y después corrigió encima de la letra. Pero en general lo resolvió de manera satisfactoria ya que solo obtuvo tres errores.

En las sesiones 4 y 5, el objetivo fue que la alumna aprendiera las palabras que contienen la letra r o l en medio de una consonante. Para atender la dificultad con las sílabas trabadas se trabajó de la siguiente forma:



El niño trepa x  
El colibí x  
El pastel esta crudo /  
La reina tiene su trono /  
El mago hacetrucos /

Como se puede observar, omite la letra r; así como también en este ejercicio volvió a invertir la p por la b ya que esta letra estaba identificada que la invertía y en este ejercicio se presentó otra vez la inversión, como se muestra por ejemplo en el escrito anterior.

En la actividad se le facilitó identificar las palabras por los dibujos, pero se le dificultaba cuando sólo era la palabra. Como se puede identificar se le dificulta la segmentación.

#### Sesiones 6 y 7

El objetivo de estas sesiones fue que la alumna asociara dibujo-palabra por medio del juego de *dominó*, con el fin de atender la necesidad en cuanto a las sílabas inversas se trabajó de la siguiente forma.

Esta sesión se llevó a cabo de manera satisfactoria, ya que con la ayuda de las imágenes era más fácil asociar la palabra. Posteriormente se realizó un ejercicio con las palabras que se le dificultaban, el cual consistió en reproducir las palabras varias veces, hasta que ella logró hacerlo sin ayuda de la instructora, posteriormente se realizó un dictado ejemplo:

El maíz del niño ✓  
Las botas son azules ✓  
Yo se las boca les ✓  
Mi mamá tiene unas botas ✓  
El árbol es verde ✓  
Todos los niños juegan ✓

En el dictado los resultados fueron satisfactorios, aunque presenta errores ortográficos como se puede ver pone la z por la s y la b por la v.

A la niña se le facilitó mediante la repetición constante que ella se hacía en voz baja la cual le hizo darse cuenta de sus errores y corregir en algunos casos, ésta estrategia fue sugerida por la instructora y la niña la adquirió y le ha resultado favorable.

Sesiones 8 y 9

El objetivo fue que identificara las sílabas mixtas por medio de juegos como *maratón* y el *memorama*.

Esta actividad se le dificultó más ya que en algunas palabras omitía o invertía, por tal motivo obtuvo menor calificación que las anteriores, aunque se le dio reforzamiento.

Se le dificultaba articular el sonido con la grafía y lo repitió varias veces para así poderla escribir.

Sesiones. 10 y 11

El objetivo a alcanzar consistió en que la alumna identificara las palabras que nunca se juntan, esta actividad se le dificultó un poco al principio ya que no atendía a las instrucciones y lo hacía como ella creía que estaba bien, hasta que se le dio material específico y así se pudo lograr el objetivo.

Al introducir un juego la alumna mostró mayor interés. Aunque ella comenzaba ya a darse cuenta de que no dejaba el espacio y cuando esto sucedía mencionaba que no dejó el espacio y borraba para corregir.

#### Sesión 12

El objetivo a alcanzar consistió en que la alumna aprendiera a dividir la palabra, aunque ya tenía idea de esto y no lo hacía satisfactoriamente, la actividad consistía en que tenía que hacer una lista de supermercado y con las palabras que ella escribió las debía dividir silábicamente y tuvo buena respuesta ya que por medio de los aplausos que es como la maneja puede realizarlo.

#### Sesión 13

Para atender la necesidad en cuanto a la comprensión lectora se trabajó de la siguiente forma. El objetivo fue que la alumna desarrollara su correcta lectura y escritura, por medio de la dinámica *juguemos a la fiesta*.

En la cual ella tiene el error en serpentina ya que lo escribió *serentina*, por mencionar un ejemplo.

#### Sesión 14

El objetivo a alcanzar es que la alumna por medio de la dinámica *juguemos a estar alerta*, resolviera la historia que se le presentaba y llevar satisfactoriamente la comprensión del texto, la historia se le facilitó y solo dudó dos veces en como iba la historia y la cambio de orden, hasta que quedó bien, lo importante en esto es que se da cuenta de cómo no coincidía la narración y por tal motivo lo ordena bien. Esta actividad se le facilitó ya que como ella lo mencionó, los dibujos presentados hicieron más fácil la comprensión y le permitió tener una idea más general, y de esta manera la llevó a ordenarla satisfactoriamente. Con esto se da cuenta que es capaz de analizar lo que escribe (en este caso fue ordenar la oración) y así darse cuenta que puede corregir y que finalmente se puede obtener buen resultado.

## Sesión 15

El objetivo consistió que la alumna leyera un cuento y conforme al contenido le pusiera un nombre al cuento.

Como puede verse la alumna puso el nombre similar, ya que el cuento se llama *El elefantito y su mamá* este es un ejemplo de la actividad:

Ponle un título a el cuento.

La mamá con su hijito elefante

Por la llanura africana pasa una manada de elefantes. Hace mucho calor. Van busca del agua del río y de la sombra de los árboles. Van uno tras otro, en fila india. La mamá elefanta se queda atrás con su elefantito. Éste, para no perderse, enreda la trompa a la cola de su mamá.

El elefantito está cansado. Es apenas un elefante bebé. Tiene un mes de nacido. Afortunadamente ya está cerca del río. El pequeño se acerca a su mamá y le acaricia suavemente una pata con la trompa. La mamá elefanta lo acaricia también.

El elefantito mueve sus orejas como abanicos. Así lo hacen todos los elefantes mayores para darse fresco y espantarse los moscos.

Llegan al río. Todos los elefantes se echan al agua y se revuelcan en ella muy contentos. Entonces la mamá hace una regadera con su trompa. Y deja caer una lluvia de gotas cristalinas encima de su hijito.

Como puede observarse, la actividad resultó adecuada ya que la alumna logró la identificación de la idea principal del texto y los personajes.

En cuestión de la motivación de la alumna en las sesiones fue la siguiente: en las sesiones 1,2,3,4,5,6,7,8,9, de la intervención la alumna se mostró interesada ya que presentaba una actitud cooperativa cuando se le preguntaba algo o se le pedía que llevara a cabo alguna actividad, además participaba sin ningún problema y menciona que le gusta mucho el juego y la manera en que se le está apoyando. El trabajo tuvo una

estructura cooperativa aunque también se dio lugar al trabajo individual, por ejemplo a partir de la sesión 10 las actividades comenzaron a demandar a la alumna la producción autónoma de oraciones sencillas, lo que ocasionó cierto desinterés por la tarea, para corregir esta situación fue necesario enfocar las actividades con juegos.

Hubo sesiones que debido al contenido no mostró interés, como por ejemplo en la sesión 10 y 11 ya que éstas no contenía algún juego y para captar su atención se le recompensó con incentivos verbales y materiales como dulces.

A partir de la sesión 8 donde se vieron avances en cuanto a la producción de palabras, comenzaron a utilizar las sílabas trabadas y mixtas así como consonantes no consolidadas en su repertorio pero sólo con ayuda de la aplicadora.

### 3.3 Tercera fase:

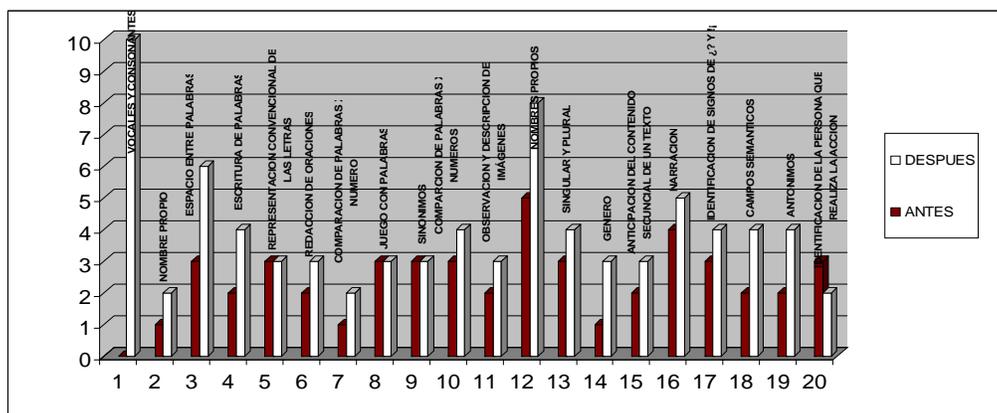
#### Evaluación final

##### 3.3.1 Resultados de la evaluación inicial y final de la prueba académica.

A continuación se presentará una gráfica la cual muestra una comparación del desempeño de la niña de la evaluación académica inicial y la final. La comparación se hizo en base a los reactivos que son los que evalúan los contenidos, y se tomó la puntuación máxima que la alumna podía obtener en cada uno de ellos.

Desempeño de Nancy por reactivo antes y después de la intervención.

Gráfica No. 1



\* La gráfica 1 muestra el desempeño de la aplicación de la evaluación inicial y del post test.

La gráfica anterior muestra que Nancy tuvo avances en algunos reactivos los cuáles se explicarán con mayor detalle:

En el reactivo 1 en la evaluación inicial tuvo una calificación de cero puntos ya que no siguió correctamente las instrucciones y fue necesario que se le leyeran, sin embargo aun así, invirtió los colores de las consonantes y las vocales. Sin embargo en la evaluación final obtuvo una calificación de 10 puntos, ya que siguió las instrucciones y ya no necesitó que se le leyeran, encerró correctamente las cinco vocales resolvió satisfactoriamente lo solicitado ya que esto era parte del contenido el que la niña identificará correctamente las vocales y las consonantes, no mostró dificultad así como también se trabajó campo semántico este se encuentra.

En el reactivo 2 y 12 se trabajó con uso de mayúsculas en nombres propios en la evaluación inicial, un ejemplo de su ejecución es que escribió buto en lugar de pluto. Cuando se le preguntó que dice y la niña respondió pluto por lo tanto esta mal esto es por mencionar un ejemplo, pero en la evaluación final, la niña no cometió errores de omisión y confusión en las consonantes, escribió correctamente el nombre y logró escribir el uso de las mayúsculas. En el texto del reactivo 12 dónde también se trabajó con el uso de mayúsculas y escritura correcta se puede decir que hubo una puntuación más alta a la de la evaluación inicial dónde la niña no escribió las mayúsculas al iniciar un texto mientras que, en la evaluación final contestó correctamente ya que puso de manera correcta el uso de mayúsculas e identificó que después de un punto se comienza con mayúsculas.

En cuanto al reactivo 3 obtuvo en la evaluación inicial una calificación de 3 y en la evaluación final obtuvo 6.

Sin embargo en el reactivo 6 obtuvo 2 en la evaluación inicial y 3 en la final, se trabajó la segmentación de palabras en las oraciones en la evaluación inicial pues no usó correctamente la separación ya que se le pidió que separará la oración y la niña lo hizo de la siguiente manera: L acasae s mia, sin embargo en la evaluación final no cometió ningún error y lo hizo de manera correcta ejemplo: La casa es mía.

En el reactivo 4 se le pidió completar palabras y en la evaluación inicial contestó mal algunas de las palabras, como peso en lugar de queso, en esta palabra omitió e invirtió, sin embargo en la evaluación final la escribió de manera correcta y tuvo un avance significativo. Obtuvo una calificación de 2 en la evaluación inicial y 4 en la evaluación final.

En el reactivo 10 se le pidió que contestara un crucigrama en la evaluación inicial ella escribió las palabras en los cuadros pero si no le cabía la palabra la escribía aunque no hubiese cuadro pero en la evaluación final lo hizo de manera correcta y no tuvo que utilizar espacios en blanco. Obtuvo una calificación de 3 en la evaluación inicial y 4 en la evaluación final.

Mientras que en el reactivo 11 las instrucciones a seguir eran que observara y dibujara, además tenía que describir un dibujo. En la evaluación inicial obtuvo una calificación de 2 y cometió errores al invertir palabras, no respetó la separación de palabras, sin embargo en la evaluación final obtuvo una calificación de 3 en este ya existió la separación correcta de palabras y no presentó tantas omisiones de letras en las palabras.

En el reactivo 13 se le pidió que señalara con diferentes colores el singular y el plural en la evaluación inicial integra en los en singular una palabra plural y en la evaluación final lo realiza de manera correcta, no mostró ningún problema al realizar este reactivo.

Para reactivo 14 en la evaluación inicial sólo identificó a partir del género una palabra correcta la cual fue casa con el género adecuado, mientras que en la evaluación final logra identificar dos palabras más como árbol y vaca, esto hace que tenga una calificación más elevada. Obtuvo una calificación de 3 en la evaluación inicial y 4 en la evaluación final.

En el reactivo 15 en la evaluación inicial la niña cumple con la redacción sin embargo no cumple con las palabras bien escritas ya que en su redacción no había escritura correcta en cuanto a la separación de palabras, existe omisión o inversión de letras como la b, por la d, la p por la p, etc. aunque en la evaluación final cumple con el

50% de la redacción de un texto breve y escribe en las palabras una separación correcta aunque aun existen algunas omisiones e inversión de letras. Obtuvo una calificación de 2 en la evaluación inicial y 3 en la evaluación final.

En el reactivo 16 en este reactivo se pide ordenar una historia, en la evaluación inicial obtuvo una calificación de 4 en donde comete dos errores ya que cambia dos números y en la evaluación final obtuvo una calificación de 5 y lo escribe de manera satisfactoria.

Reactivo 17 se le pide que encierre las interrogativas de rojo y de azul las admirativas o exclamativas en la evaluación inicial coloca de ambos colores los signos de interrogación y de admiración sin embargo en la evaluación final sólo se equivoca en una por ejemplo ¿forraste tus libros? la encerró de azul. Obtuvo una calificación de 3 en la evaluación inicial y 4 en la evaluación final.

En la pregunta 19 se le pide que una los antónimos de las palabras, en la evaluación inicial tuvo una calificación de 2 en este reactivo no une de manera correcta los antónimos por ejemplo fácil lo une con suave por mencionar un ejemplo sin embargo en la evaluación final sólo obtuvo un error ya que lo dejó en blanco una palabra y no la unió y aquí obtuvo una calificación de 4.

En cambio en el reactivo 20 en la evaluación inicial obtuvo mayor puntaje el cuál fue de 3 puntos, aquí subrayó tres oraciones correctas y en la evaluación final tuvo una calificación de 2 puntos donde sólo obtuvo dos oraciones correctas ya que no identifica en una oración el sujeto, lo cual se requiere fortalecer más en este sentido.

Para conocer los resultados cuantitativos que la alumna alcanzó antes de la intervención, es necesario realizar un análisis de la evaluación inicial la cual se muestra a continuación.

### *3.3.2 Análisis cualitativo*

Una vez concluido el programa de intervención psicopedagógica se procedió a la evaluación final (ver anexo 5) por medio del instrumento aplicado en la evaluación

inicial, con la finalidad de saber el avance alcanzado por la alumna y con ello hacer una comparación de lo que sabía hacer antes y después del programa de intervención.

En la evaluación final el valor máximo que podía obtener la alumna era de 100 puntos y los puntajes variaban de acuerdo al grado de complejidad (ver anexo 6).

La aplicación de la evaluación final se llevó a cabo en el salón de usos múltiples, la alumna resolvió de manera autónoma el instrumento, y cabe mencionar que durante la solución de cada reactivo, la niña manifestó interés y ganas de realizar el trabajo. Solo se le auxilió en algunas dudas que se le presentaron, sin darle indicios de las respuestas.

Como se puede ver en el instrumento de evaluación final se encontró que el rendimiento académico de la niña mejoró en gran medida, y la niña se centra más en lo que realiza, la comparación de los instrumentos de evaluación inicial y evaluación final se muestra a continuación:

<b>CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LA ALUMNA EN LAS EVALUACIONES</b>		
<b>ALUMNA</b>	<b>PRETEST</b>	<b>POSTEST</b>
Nancy	49	80

Aquí se muestra que la alumna tuvo avances y que el puntaje aumentó de la evaluación inicial a la evaluación final.

En la evaluación final la niña mostró tener mayor habilidad para escribir sílabas inversas, sílabas mixtas. En cuanto a la escritura y lectura mejoró pero aun existen algunas dificultades al escribir ciertas palabras.

En ambas aplicaciones los reactivos tuvieron la misma secuencia iniciando con vocales y consonantes, las cuales debía encerrar de diferente color y concluyendo con oraciones subrayando el sujeto. Así como también logro que escribiera correctamente la

mayúscula al inicio de la escritura, así como a veces después del punto, algunas veces se le olvidaba como mencionaba ella.

Al realizar la comparación de respuestas entre la evaluación inicial y final, se observó que la niña siguió las indicaciones en el reactivo 1 y colocó de manera correcta los colores y los identificó correctamente.

Con todos los datos anteriormente mencionados, se puede decir, en general que el desempeño de la niña mejoró debido a que ya usa estrategias como por ejemplo volver a leer lo escrito, tener confianza en lo que lee y escribe, darse tiempo para llevar a cabo la tarea, pregunta si tiene dudas así como también las actividades que se trabajaron en el programa de intervención, se logró desarrollar habilidades como el repetirse en voz baja varias veces la palabra y no plasmarla sin darse cuenta de su error cosa que ya logra identificar.

#### *4. CONCLUSIÓN*

El objetivo del presente trabajo, consistió en realizar una intervención psicopedagógica, que apoyó el desempeño académico de una niña de segundo grado de primaria, remitida por la maestra como alumna con necesidades educativas especiales, los contenidos escolares relacionados con la lecto escritura. A partir de los resultados obtenidos se diseñó un programa de intervención psicopedagógica acorde a las necesidades manifestadas por la alumna, para de esta manera optimizar, en la medida de lo posible, su desempeño académico en lectoescritura.

Se diseñaron ejercicios y juegos psicopedagógicos que ayudaron a la niña a que adaptara sus conductas a las pautas cognitivas que se les exigen en el año escolar que cursa. El diseñar las actividades con trabajos sencillos al inicio de intervención fue favorecedor para captar la atención de la alumna, ya que consideraban a la lectoescritura como algo muy complicado que ella no era capaz de lograr.

Para resolver esas dificultades, se diseñó este programa que corresponde a un tipo de adecuación curricular no significativa, debido a que los contenidos empleados fueron los mismos que en el salón de clases; solo se requirió de estrategias y materiales diferentes usados en el aula.

Con base a la experiencia que deja esta intervención, se puede apreciar la utilidad que presenta manejar los recursos que la SEP proporciona a los profesores como el fichero y el libro del maestro, sobre todo si se va seleccionando y adaptando a las necesidades del alumno. Así como también permitió adquirir evidencias prácticas de la realidad que rodea las necesidades educativas especiales de los alumnos, además de experiencia y conocimiento respecto a los tipos de ayudas y propuestas curriculares a ofrecer en el quehacer como psicólogo educativo.

En lo que concierne a la evaluación del programa, el análisis cuantitativo muestra los avances que la niña tuvo al resolver el instrumento de evaluación final donde superó las calificaciones del instrumento de evaluación inicial ya que la niña logró desarrollar sus competencias en cuanto a la lectura y escritura, ya que como se

mencionó en el análisis cualitativo se observa como se cumplió con los propósitos para encauzar el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, el desarrollo de las habilidades para la revisión y corrección de sus escritos, así como la aplicación de estrategias adecuadas para la redacción de textos como el volver a leerlos y/o leer en voz baja (ésta proporcionada por la instructora) y la cuál la alumna la adoptó y le resultó favorablemente.

También es importante considerar las situaciones del cambio de actitud de la niña dentro del salón de clases ya que ahí es donde se refleja los beneficios de la intervención: se le notó mayor seguridad ya que tomaba el dictado sin ningún problema y lo mejor es que se da cuenta de que puede hacer las cosas y si se da cuenta que ha fallado puede rectificar hasta que quede bien.

Puedo concluir que el trabajo de intervención psicopedagógica proporcionó los elementos necesarios para que la alumna utilizara la lectura y la escritura como una herramienta de comunicación y esto le permitirá avanzar en su vida escolar, ya que como lo mencionó Defior (1996), las habilidades básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas son de suma importancia al condicionar el avance escolar de los niños en otros dominios académicos y, en general, en su desarrollo cognitivo, social y afectivo.

Durante el desarrollo de todo el trabajo se tuvieron dos limitantes, una de ellas se derivó del contexto familiar, pues la falta de interés y apoyo de los padres de familia no fue favorable para el adecuado desarrollo de habilidades que facilitarán el aprendizaje de la niña, durante la estancia en la escuela se pudo observar que la mamá sólo asiste a juntas de firma de boletas, en casa no es posible que la apoye en realizar las tareas.

La otra limitante se tuvo del docente de grupo, pues ella no se interesó por apoyar el trabajo que se realizó o por conocer lo que se estaba trabajando. En ocasiones se acudió con ella para solicitar información sobre el desempeño de la niña en cuanto a la lectura y la escritura se mostró poco accesible para dialogar, sólo se limitaba en decir que va mal y que en clase se le dificulta trabajar a la par de sus compañeros y compañeras, cabe mencionar que durante las observaciones que se realizaron dentro del salón de clases se pudo conocer que la maestra no promueve actividades lúdicas ni

estrategias que se adecuen a las capacidades de la niña para que logre realizar y comprender los ejercicios que se trabajan en cada uno de los contenidos curriculares y generar así la adquisición de aprendizajes significativos.

Por otro lado al obtener los resultados de la evaluación e intervención psicopedagógica y al ser solicitados por el director de la escuela hizo hincapié en la necesidad que tienen las primarias de contar con apoyo psicopedagógico del tipo que se realizó con la alumna. Situación que representaría dentro del contexto educativo una situación benéfica no solo para los alumnos también para los docentes, que debido al número de niños y niñas que conforman el grupo de 35 a 45 en total cuentan con gran carga de trabajo, la cual dificulta realizar el tipo de trabajo específico que requieren los alumnos que manifiestan la necesidad de apoyos diferentes de los utilizados con el resto de sus compañeros.

Para dar seguimiento al trabajo realizado durante la intervención es importante que en casa se estimule la lectura y la escritura. Es necesario que lea en voz alta cuentos de su agrado en compañía de la madre o quien le apoye con sus tareas en casa, para adquirir fluidez y amplitud en el vocabulario. Después para favorecer lectura de comprensión, la niña debe explicar de qué trata la historia y quienes eran los personajes; en cuanto a la escritura, es importante dictarle cinco a diez oraciones por lo menos dos veces a la semana y animarla a redactar historias con el objetivo de que fortalezca sus conocimientos y practique la auto corrección.

Se puede decir que:

Una atención más personalizada permite que la alumna acceda de manera satisfactoria a los contenidos escolares, ya que en la medida en que esta atención es proporcionada, se sienten motivada al darse cuenta que los *logros pequeños o grandes* son reconocidos, como resultado de su esfuerzo, de su aprendizaje, logrando avances significativos incluso en otras áreas.

A continuación se realizan una serie de sugerencias que se mencionan con la finalidad de seguir apoyando y reforzando el trabajo realizado con la niña.

Para la profesora del grupo:

- La posible incorporación de estrategias ya sea lúdicas o cognitivas, en la diseño de la clase diaria que estimulen el desarrollo, no sólo de los niños con necesidades educativas especiales, sino del grupo en general, para beneficio y prevención de las posibles dificultades en las distintas áreas de conocimiento que pudieran generarse en el grupo clase. Donde los niños por medio del juego, por ejemplo logren un aprendizaje menos centrado en los contenidos.
- La importancia del trabajo en equipo (padres-maestro-especialista) que permita un buen desempeño académico y la alumna supere sus dificultades. Ya que una necesidad educativa especial, no se debe a la niña, o es causa de la forma de enseñanza del maestro, o del poco apoyo en casa, es una característica educativa que hay que resolver, en cuanto surge, y se debe dar a poyo desde todos los frentes posibles, para no permitir que el alumno caiga en la idea de que no puede hacer las cosas o termine deseando no volver a la escuela.
- Por parte de la familia se sugiere apoyar a la niña en tareas. Pregúntale cómo le fue en la escuela, mostrar interés por sus logros, y por sus dificultades, no dejar que se sienta mal por que algo no entiendo o por preguntar. En casa en dónde los niños encuentran cobijo a las vicisitudes diarias de la escuela, así que los padres, aun cuando no sean expertos, deben brindar apoyo. Si bien a veces, los padres no cuentan con tiempo o los conocimientos para ayudar a sus hijos, deben saber a quien acudir, y ese el apoyo que brinda el psicólogo educativo a los padres de familia.
- La maestra podría aplicar estrategias donde la alumna no se aparte del resto de sus compañeros, tomar en cuenta aquello que si puede y a partir de eso, apoyarla con lo que se le dificulta. Acudir a los apoyos como el *fichero del maestro* el cual es un complemento al libro de texto. Buscar estrategias que sirvan a todos

los niños y no solo a quienes presentan necesidades. Permitir que los compañeros apoyen a quienes se retrasan, la zona de desarrollo próximo de Vigostki demuestra que los niños son el mejor apoyo de los compañeros.

- Explicar en forma clara y concretar las actividades a realizar. No dar por entendido las instrucciones y poniendo un ejemplo, donde la profesora verificará que cada alumno cumple con el objetivo de la clase. Así como explicar las veces que sea necesario de forma individual cuando algún alumno no entienda o comprenda.
- Planear las clases con material didáctico, donde la alumna pueda aprender a través de sus sentidos, aplicar juegos que le permita a la niña desarrollar habilidades en cuanto a la lectura y escritura con el fin de llegar a un aprendizaje significativo.
- Motivar verbalmente a los niños, pues ello le dará confianza y seguridad como por ejemplo: ¡lo estas haciendo muy bien!, ¡tú puedes!
- Motivar a la niña con expresiones verbales que la hagan sentir importante y segura de si misma. échale ganas, ¡lo haz logrado! y el que ella sienta el apoyo de la madre y sobre todo la seguridad que le hacía falta.

A niños y compañeros de clase:

- Concienciar a los alumnos de la importancia del trabajo y esfuerzo solicitado, para comprender que todos aprendemos de manera distinta y que debemos respetarnos mutuamente a través de una convivencia con los niños y las niñas, concientizandolos de la importancia del trabajo en equipo por ejemplo: estrategia con los ojos vendados donde un alumno lo guiará y al no ver nada podrá darse cuenta que el niño y niña que tiene alguna dificultad desarrolla capacidades diferentes.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983) *Psicología educativa*, México, Trillas.
- Arias, O., Bonfil, C., Escamilla, G., Jiménez, B., Mora, A., Mota, G., Neri, G. y Santillana, G. (1994) *Criterios de evaluación*. México: UPN.
- Ascen, D. (1999) *El aprendizaje de la lecto escritura desde una perspectiva constructiva. Vol. II*. Barcelona. Editorial Gra.
- Alarcón, M. (1997). *Iguals y diferentes. Andamiaje necesario para la integración social*. En Ibarrola, M *Básica Revista de la escuela y el maestro*.
- Arroyo, M. (1997) *Pensar la calidad de atención especial, desde la dimensión humana de los sujetos*, en: Ibarrola, M. (1997) *Básica. Revista de la escuela y el maestro*. Vol. II Número 3, pp. 6-12.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodàn, M., Olivàn, M. Planas, M., Rosell, M., Seguer, M. y Vilella, M. (1991) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. México: Piadòs.
- Bautista. R (1993) *Necesidades Educativas Especiales*. España: Ediciones Aljibe.
- Bautista, J. (1998) *Necesidades Educativas Especiales*. España.
- Blanco, G. (1996) *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. MEC, España.
- Bravo, L (1999) *Lenguaje y Dislexias En enfoque cognitivo del retardo lector. 3ª. Edición* Alfaomega. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Capacce, N. y Lego, N. (1987) *La Integración del Discapacitado. Humanitas*. Buenos Aires.
- Castañedo, C. (1998) *Bases Psicopedagógicas de la educación especial*. Editorial CCS. Madrid.

- Castro, V. y Haro, M. (2004) *Programa de intervención escolar para cuatro niños con necesidades educativas especiales en lectura, escritura y matemáticas*. Tesis para obtener el grado de la licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Declaración de Salamanca, (1994) *principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. España.
- D.E.E. y S.E.P. (1994 a) *Cuadernos de integración educativa. N° 1*. México.
- Defior, C. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: ediciones Alebrije.
- Derechos de los niños, niñas y adolescentes (2000) México.
- Ezcurra, O. y Molina, A. (2000). Elementos para un diagnóstico de la Integración de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal Gobierno de la Ciudad de México.
- Fernández, G. (1993) *Teoría y análisis práctico de la integración*. Escuela Española, Madrid.
- Ferreiro, E. (1988) *Los procesos constructivos de la apropiación de la escritura*. Siglo XXI. México.
- García, P. (1993) *Una escuela común para niños diferentes, la integración escolar*. PUP, Barcelona.
- García, V. (1996) *Guía para Realizar Adaptaciones Curriculares*. Editorial EOS, Madrid, España.
- Garrido, L. (1993) *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial*. Madrid: CEPE.

- Giné, C. y Ruiz, R. (1996). *Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, A; Reyes, L; Rosales, V. (2005). *Intervención Psicopedagógica a cuatro niños de segundo grado de primaria con necesidades Educativas Especiales*. Tesis para obtener el grado de la licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- González, E. (1999) *Necesidades educativas especiales*. Edit. CCS. Madrid
- Ibarrola, R. (1997) *Necesidades educativas especiales*. España. Aljibe
- Jargannath, P., Das, A., Garrido, M., González, C., y Pérez, F. (1999) *Dislexia y Dificultades de lectura*: Paidós Educador.
- Llián, R. (1999) *Didáctica y Organización en Educación especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ley General de Educación. (1993) *Derecho de los niños, niñas y adolescentes*. México.
- Mann, M. (1991) *El aprendizaje de la lecto-escritura*. Barcelona. Graò
- Molina, N. (1997) *Enfoque actual de la educación especial. Su aplicación en la escuela regular*. En Ibarrola, M. Básica. Revista de la escuela y el maestro.
- Moreno, y Solé I: (1996). *El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional y constructivista*. Barcelona: Paidós.
- Muzàs, R. (2000) *Adaptación del currículo al contexto y al aula*. Madrid: Nancea.
- Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Editorial Alianza.
- PNUD, UNESCO UNICEF, Banco Mundial (1990) *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. En: Declaración Mundial sobre educación para todo Nueva York: UNICEF*.

- Puigdellivol, I. (1993) *Evaluación de las necesidades educativas especiales. En: Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad.* Barcelona: Graó.
- Puigdellivol, I. (1998) *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva de la diversidad.* Barcelona: Graó
- Quintanal, D. (1997) *Sistematización didáctica de un plan lector.* Madrid: Editorial Bruño.
- San cristian, G. (1991) *El currículo: Una reflexión sobre la práctica.* Morata.
- SEP (2000) *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.* México
- SEP (2002) *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular.* México
- SEP (2000) *Curso Nacional de Integración Educativa.* México.
- SEP y DEE. (1994) *Cuaderno de integración educativa N°. 3 Principios políticos y práctica para las necesidades educativas especiales,* México: SEP/DEE.
- Torres, J. (1999) *Educación y diversidad bases didácticas y organizativas.* Málaga: Aljibe.
- Gerard M. (1995) *La Teoría del equilibrio de Jean Piaget.* Antología: Teorías del aprendizaje, UPN.
- Van, S. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación UNESCO/OREALC* Santiago, Chile.
- Verdugo A (1996) *Evaluación Curricular Una guía para la intervención Psicopedagógica.* Siglo veintiuno. México.
- Vigotsky (1979) *Zona de desarrollo próximo. Una nueva aproximación en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, España, Grijalbo

**ANEXOS**

## Anexo 1

### ENTREVISTA AL PROFESOR

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

### COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO EN EL AULA

	SI	NO	EN QUE SITUACIONES
a) INTEGRACIÓN			
1. El niño es participativo			
2. El niño platica en clase con sus compañeros			
3. Se aísla de sus compañeros			
4. Se muestra apático			
5. Comparte cosas con los demás			
6. En que lugar del salón se sienta			
b) APRENDIZAJE			
1. Ha notado si el niño se acerca mucho al cuaderno			
2. Colabora con las actividades grupales			
3. Trata de influir sobre los demás			
4. Requiere de la ayuda constante de usted			
5. Realiza preguntas sobre los contenidos			
6. Le gustan los trabajos manuales			
c) HABILIDADES			
1. El niño se distrae con facilidad			
2. tiene dificultad para pronunciar algunas letras			
3. Tartamudea			
4. Habla rápido o pausado			
5. Da respuesta coherentes a preguntas formuladas			
6. Tiene dificultad para expresarse oralmente			
d) ESCRITURA			
1. Escribe correctamente todas las letras			

2. Cuales se le dificultan	
3. Le cuesta trabajo tomar el lápiz	
4. Le cuesta trabajo trazar letras	
5. Copia bien los textos	
6. Copia de manera correcta (izquierda a derecha)	
7. Traza las letras de manera correcta, arriba hacia abajo	
8. Invierte u omite letras al escribir	¿Cuales?
e) LECTURA	
1. Como es la pronunciación del niño	
2. Cuál es la rapidez de lectura del niño (a)	
3. Manifiesta problemas en la pronunciación de algunas letras	
4. La niña confunde letras	¿Cuales?
5. Le cuesta trabajo reconocer algunas letras	
6. Copia de manera correcta (izquierda a derecha)	¿Cuales?
7. Se brinca renglones al leer	
8. Invierte letras	¿Cuales?
9. Sigue instrucciones	

## Anexo 2

### Entrevista dirigida a la alumna

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

¿Te gusta que tus padres te pregunten que hiciste en la escuela? \_\_\_\_\_

¿Te gusta enseñar tu buen trabajo a otras personas? \_\_\_\_\_

¿Te gusta escribir en tus cuadernos? \_\_\_\_\_

¿Te gusta leer tus libros? \_\_\_\_\_

¿Te gusta platicar con tu maestro? \_\_\_\_\_

¿Te gusta hacer la tarea? \_\_\_\_\_

¿Te gusta ayudar a tus compañeros con la tarea? \_\_\_\_\_

¿Te gusta el dictado? \_\_\_\_\_

¿Cuidas tus cuadernos? \_\_\_\_\_

¿Te gusta inventar cuentos? \_\_\_\_\_

¿Te gusta sacar buenas calificaciones? \_\_\_\_\_

¿Te gusta leer en voz alta? \_\_\_\_\_

¿Te gusta hacer copias? \_\_\_\_\_

¿Te gusta inventar canciones? \_\_\_\_\_

¿Qué materia te gusta más? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué materia te gusta menos? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

Anexo 3

Entrevista con Padres de Familia.

Datos Generales:

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Día Mes Año

Sexo: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Telefono: \_\_\_\_\_

Nombre del padre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Telefono: \_\_\_\_\_

Nombre de la madre: \_\_\_\_\_

Edad : \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Telefono: \_\_\_\_\_

¿Su hijo ha repetido algun(os) año (os) escolares?

Sí ( ) ¿Cuál (es)? \_\_\_\_\_

No ( )

¿Que calificaciones tiene actualmente? \_\_\_\_\_

¿Que materia le gusta más? \_\_\_\_\_

¿Que materia le gusta menos \_\_\_\_\_

¿Ha recibido algún reconocimiento? \_\_\_\_\_

¿Ha cambiado de escuela?

Sí ( ) ¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_

No ( )

**HISTORIA DEL DESARROLLO:**

**HISTORIA PRENATAL:**

¿Tuvo embarazos antes?

Sí ( ) ¿Cuántos? \_\_\_\_\_

No ( )

¿Cuánto tiempo duro el embarazo? \_\_\_\_\_

¿Padeció una enfermedad durante el embarazo? \_\_\_\_\_

Si ( )

No ( )

¿Tuvo algún accidente?

Sí ( ) ¿De que tipo? \_\_\_\_\_

No ( )

¿Fumaba o tomaba durante el embarazo? \_\_\_\_\_

¿Trabajaba?

Si ( ) ¿Qué tipo de trabajo? \_\_\_\_\_

No ( )

¿Tuvo alguna complicación en su embarazo? \_\_\_\_\_

¿Acudía regularmente con el ginecólogo?

Si ( )

No ( )

### **HISTORIA PERINATAL:**

¿Fue parto normal o Cesárea? \_\_\_\_\_

¿Utilizaron forceps durante el parto? \_\_\_\_\_

¿En donde fue atendida? \_\_\_\_\_

¿El bebe lloro inmediatamente al nacer? \_\_\_\_\_

¿Cuánto peso? \_\_\_\_\_

¿El bebe tuvo alguna complicación?

Sí ( ) ¿De que tipo? ? \_\_\_\_\_

No ( )

### **HISTORIA POSTNATAL:**

¿Aumentaba de peso regularmente? \_\_\_\_\_

¿Tuvo alguna enfermedad durante los primeros seis meses? \_\_\_\_\_

Si ( ) ¿De que tipo? \_\_\_\_\_

No ( )

¿Tuvo algún accidente durante los primeros seis meses? \_\_\_\_\_

Si ( ) ¿De que tipo? \_\_\_\_\_

No ( )

¿Lo llevaba regularmente al médico? \_\_\_\_\_

Si ( ) ¿Cada cuando? \_\_\_\_\_

No ( )

¿Le pusieron todas las vacunas? \_\_\_\_\_

Si ( )

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Cuándo le agarraba las manos o los pies que reacción tenía el niño? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuando le daba objetos los apretaba? \_\_\_\_\_

### **INFANCIA:**

¿Antes de caminar gateo? \_\_\_\_\_

¿A que edad se pudo enderezar? \_\_\_\_\_

¿A que edad empezó a comer sólo? \_\_\_\_\_

¿A que edad empezó a correr? \_\_\_\_\_

¿A que edad aprendió a amarrarse las agujetas? \_\_\_\_\_

¿A que edad se empezó a vestir solo? \_\_\_\_\_

¿Sabía andar en triciclo? \_\_\_\_\_

¿Le gusta o gustaba patear pelotas? \_\_\_\_\_

¿Se cae o tropieza con facilidad? \_\_\_\_\_

¿A que edad empezó a subir escaleras solo? \_\_\_\_\_

¿Desplazaba objetos de un lado a otro? \_\_\_\_\_

¿Sacaba objetos de un lado a otro? \_\_\_\_\_

¿Sabe andar en bicicleta? \_\_\_\_\_

Si ( ) ¿A que edad aprendió? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Sabe andar en patines? \_\_\_\_\_

Si ( ) ¿A que edad aprendió? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Practica algún deporte? \_\_\_\_\_

Si ( ) ¿Cuál? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

### **LENGUAJE:**

¿Balbuceo? \_\_\_\_\_

¿A que edad hablo? \_\_\_\_\_

¿Se le dificultaba pronunciar alguna (as) letra (as)? \_\_\_\_\_

¿Habla rápido o despacio? \_\_\_\_\_

¿Agrega letras al final de las palabras? \_\_\_\_\_

¿Tartamudea? \_\_\_\_\_

### **PERCEPCIÓN:**

¿Se frota los ojos constantemente? \_\_\_\_\_

¿Qué tan cerca ve la televisión? \_\_\_\_\_

- ¿Cuándo lee se retira o se acerca mucho al cuaderno? \_\_\_\_\_
- ¿Le molesta excesivamente la luz? \_\_\_\_\_
- ¿Generalmente tiene los ojos enrojecidos? \_\_\_\_\_
- ¿Se cansa pronto o le duele la cabeza cuando lee? \_\_\_\_\_
- ¿A que volumen escucha la televisión o el radio? \_\_\_\_\_
- ¿Cuándo se le hace una pregunta a mas de 2 mts. El niño logra escuchar? \_\_\_\_\_
- ¿Le molesta el ruido? \_\_\_\_\_
- ¿Ha padecido alguna infección en el oído? \_\_\_\_\_
- ¿Distingue olores similares? \_\_\_\_\_
- ¿Se hurga con frecuencia la nariz? \_\_\_\_\_
- ¿Conoce por su olor los alimentos, flores, perfumes? \_\_\_\_\_
- ¿Distingue por su sabor alimentos, frutas? \_\_\_\_\_

**RAZONAMIENTO:**

- ¿Da respuestas incorrectas o incoherentes a las preguntas que se le hacen? \_\_\_\_\_
- ¿Se le olvidan con facilidad las cosas? \_\_\_\_\_
- Sí ( ) ¿en que situaciones? \_\_\_\_\_
- No ( )
- ¿Hace las tareas con su hijo? \_\_\_\_\_
- Sí ( ) ¿El niño pregunta constantemente? \_\_\_\_\_
- No ( )

**CONTROL DE ESFINTERES:**

- ¿A que edad empezó a ir solo al baño? \_\_\_\_\_
- ¿Quién (es) le enseñaron a ir al baño? \_\_\_\_\_

**ALIMENTACIÓN** Consume los siguientes alimentos:

- |              |               |               |            |            |
|--------------|---------------|---------------|------------|------------|
| Carnes ( )   | Leche ( )     | Verduras ( )  | Frutas ( ) | Pastas ( ) |
| Cereales ( ) | Golosinas ( ) | Refrescos ( ) |            |            |

**JUEGOS:**

- ¿Qué tipo de juguetes tiene? \_\_\_\_\_
- ¿Con quien juega? \_\_\_\_\_
- ¿En donde juega? \_\_\_\_\_
- ¿Cuál es su juguete preferido? \_\_\_\_\_
- ¿Cuánto tiempo invierte para jugar? \_\_\_\_\_

**AMBIENTE FAMILIAR:**

- ¿Qué lugar ocupa el niño (a) dentro de la familia? \_\_\_\_\_
- ¿Con quien se identifica más? \_\_\_\_\_





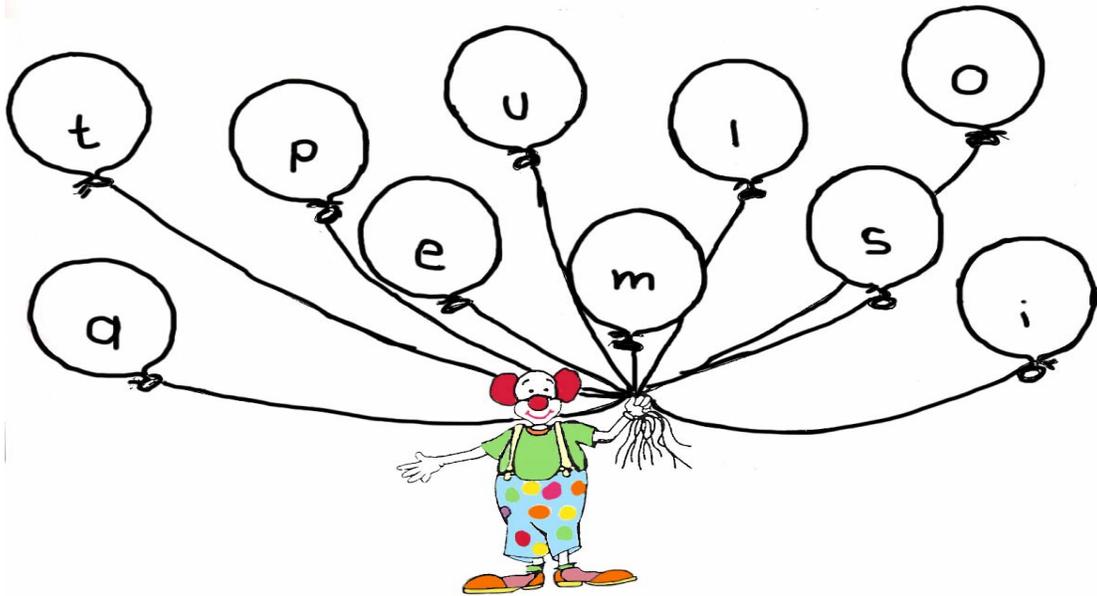
PRUEBA ACADÈMICA

NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

EXAMEN DE ESPAÑOL

Lee atentamente y realiza lo que se te pide.

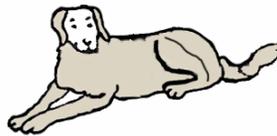
1.- Encierra con rojo las vocales y con azul las consonantes.



2.- Escribe un nombre propio a los siguientes dibujos.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

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

Lacasaesmía. \_\_\_\_\_

Laspelotassonrojas \_\_\_\_\_

4.- Completa el nombre de los siguientes dibujos.



ca\_\_ón.



\_asa.



\_aso



\_ota



\_\_eso

5.- Une el nombre con el dibujo.

Llanta



Paleta



Zapato



6.- Escribe una oración con cada dibujo.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

7.- Escribe en cada rayita la letra que corresponde para formar el nombre del dibujo.



-----



-----

8.- En la siguiente sopa de letras se encuentran las siguientes palabras: aro, oso, niño y sapo. Encuentra las y enciérralas.

m a m a s n t  
z h s r l i o  
j k o s o ñ p  
r n p w z o i  
ñ l a b o ñ v  
b m s a r o t

9.- Cambia la palabra subrayada, por el sinónimo correcto y escríbela en el rectángulo.

La niña corre veloz.

ponchada

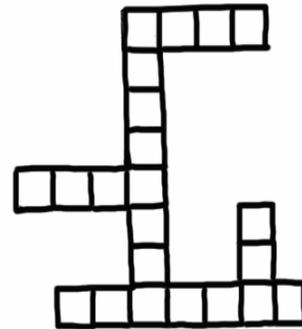
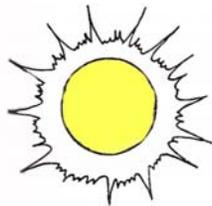
La pelota está picada.

bonita

Mi mamá es hermosa.

rápido

10.- Contesta el siguiente crucigrama ayudándote con los dibujos.



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



---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Lee con atención el párrafo de la izquierda, observa que se repite. En el de la derecha faltan puntos y mayúsculas; escríbelos con rojo.

Mi escuela

Mi escuela es bonita. Siempre está limpia. Tiene dos patios grandes. Hay luz eléctrica, agua potable y buen drenaje. Está alejada del ruido.

Mi escuela

\_\_i escuela es bonita\_ \_\_iempre está limpia\_ \_\_iene dos patios grandes\_ \_\_ay luz eléctrica, agua potable y buen Drenaje\_ \_\_stá alejada del ruido\_

13.- Encierra con rojo los dibujos que estén en singular y con azul los que están en plural.



Pollitos



Conejo

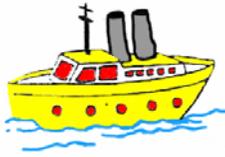


Niños



Niña

14.- Escribe debajo de cada dibujo si es femenino o masculino



\_\_\_\_\_

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

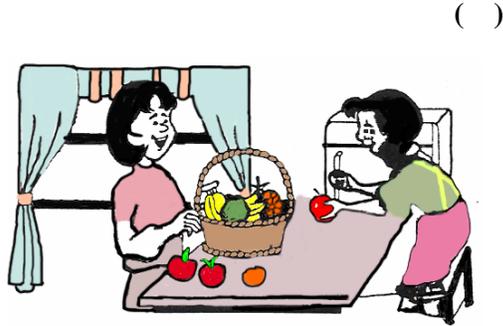


Cierto día dos niños salieron a pasear en bicicleta. Observaron un molino de viento y se pusieron a platicar acerca de...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

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

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



---

---

---

---

---

---

17.- De las siguientes oraciones que se presentan, encierren con rojo, las interrogativas y con azul las admirativas o exclamativas.

Ponte el abrigo

Aprendí a leer

¿Forraste los libros?

¡Qué bonito día!

Resuelve esa suma

¿Qué comiste?

¿Cómo te llamas?

¡Vámonos de vacaciones!

18.- Observa los siguientes dibujos y escribe el campo semántico de útiles escolares.



\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ ,  
\_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ .

19.-Une con una línea los antónimos de las siguientes palabras.

Despierto

Derrota

Duro

Difícil

Triunfo

Dormido

Alto

Suave

Fácil

Bajo

20.- marca con rojo el sujeto de las siguientes oraciones.

El niño toma leche

El lápiz amarillo es de Lalo

Los señores fueron al teatro

El carro es nuevo

Guillermo está enfermo

Anexo 6

**Instrumento de evaluación inicial y final**

<b>Reactivo</b>	<b>Contenido</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Valor asignado</b>
1	Representación convencional de las vocales y consonantes.	10	10 puntos como valor máximo. 10 puntos si identifica de manera correcta las vocales y las consonantes. 1 punto menos por cada desacierto.
2	Escritura del nombre propio.	3	3 puntos como valor máximo. 3 puntos si escribe de manera correcta tres nombres propios. 1 punto menos por cada desacierto.
3	Reconocimiento y uso del espacio entre palabras	6	6 puntos como valor máximo. 6 puntos si separa de manera correcta las palabras de las oraciones. .75 puntos menos por cada separación inadecuada.
4	Escritura de palabras.	5	5 puntos como valor máximo. 5 puntos cuando completa de manera correcta las cinco palabras. 1 punto menos por cada desacierto
5	Comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras.	3	3 puntos como valor máximo. 3 puntos cuando une de manera correcta las tres palabras con las imágenes. 1 punto menos por cada desacierto.
6	Redacción de oraciones.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos si produce las oraciones con la escritura correcta de las palabras y la segmentación adecuada. 3 puntos si cumple con sólo dos de los requisitos. 2 puntos si cumple con sólo uno de los requisitos. 1 punto si sólo intenta cumplir con la tarea. 0 puntos si no realiza la tarea.
7	Comparación de palabras por su número de letras y por la letra inicial.	2	2 puntos como valor máximo. 2 puntos cuando escribe de manera correcta las letras que integran cada una de las palabras. 1 punto menos por cada desacierto.
8	Juego con palabras.	4	4 puntos como valor máximo. 4 puntos cuando identifica las cuatro palabras en la sopa de letras. 1 punto menos por cada desacierto.

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

			<p>2 puntos si no cumple con el 50% o más de la segmentación adecuada entre las palabras.</p> <p>1 punto si la descripción no es un texto breve.</p> <p>.5 puntos si intenta cumplir con la tarea.</p> <p>0 puntos si no cumple con la tarea solicitada.</p>
16	Narración de sucesos y vivencias, de historias reales y ficticias.	9	<p>9 puntos como valor máximo dividido en dos partes.</p> <p>Primera parte:</p> <p>5 puntos si ordena de manera adecuada las imágenes en forma secuencial.</p> <p>1 punto menos por cada desacierto.</p> <p>Segunda parte:</p> <p>4 puntos como valor máximo.</p> <p>4 puntos si la descripción cuenta con la escritura correcta de palabras, la segmentación adecuada, si es un texto breve y tiene coherencia con lo que solicita.</p> <p>3 puntos si escribe el 50% o más de las palabras de manera incorrecta.</p> <p>2 puntos si no cumple con el 50% de la segmentación adecuada entre las palabras.</p> <p>1 punto si la descripción no es un texto breve.</p> <p>.5 puntos si cumple con un escrito de la tarea.</p> <p>0 puntos si no cumple con la tarea solicitada.</p>
17	Identificación de los signos de interrogación y admiración.	5	<p>5 puntos como valor máximo.</p> <p>5 puntos cuando identifica las tres oraciones interrogativas y las dos admirativas con los colores correspondientes.</p> <p>1 punto menos por cada desacierto.</p>
18	Elaboración de campos semánticos sobre temas cercanos a la alumna.	5	<p>5 puntos como valor máximo.</p> <p>5 puntos cuando escribe de manera correcta el nombre de los cinco útiles escolares que conforman el campo semántico.</p> <p>1 punto menos por cada desacierto.</p>

19	Identificación de antónimos.	5	5 puntos como valor máximo. 5 puntos si une de manera correcta los antónimos. 1 punto menos por cada desacierto.
20	Identificación en oraciones de la persona que realiza la acción.	5	5 puntos como valor máximo. 5 puntos si identifica de manera correcta el sujeto en la oración. 1 punto menos por cada desacierto.
Total		100	

Anexo 7

**SESIÓN N.1**

**Objetivo operativo:** que la alumna logre reconocer las vocales, consonantes y campo semántico, por medio de actividades, con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 20%.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de evaluación
<p>➤ Reconocimiento de vocales y consonantes</p> <p>➤ Campo semántico</p>	<p>Instructor :</p> <p>La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora dará inicio con un ejercicio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciar el nombre del dibujo.</li> </ul> <p>Se les pide que pronuncien los dibujos que se les van presentando en el pizarrón.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recordar su sonido</li> </ul> <p>La instructora quitara los dibujos y se jugara a recordar los sonidos de los dibujos antes observados y mencionados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completa la palabra.</li> </ul> <p>La instructora reparte material, donde se les pide que pongan en la línea la palabra que hace falta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupamiento de los dibujos</li> </ul> <p>La instructora les pide que unan cada palabra con su dibujo.</p> <p>Al término del ejercicio se procede a la evaluación, llevado acabo por la instructora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consonantes</li> <li>• Vocales</li> <li>• Pizarrón</li> <li>• Dibujos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictado con las palabras utilizadas en el juego. De 10 palabras 8 se considerarán como buenas.</li> </ul>

## SESIÓN N.2

**Objetivo operativo:** la alumna sabrá identificar las sílabas directas por medio del juego “recordar”, con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de evaluación
<p>➤ Silabas Directas</p>	<p>Instructor :</p> <p>La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora formará grupos de 5 personas para repartirles el material.</p> <p>La instructora dará inicio con:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El juego de recordar</li></ul> <p>La instructora coloca de forma invertida las fichas a modo de que no se vean las palabras ni los dibujos, el jugador debe dar vuelta a dos fichas del montón. Si coinciden la palabra con la imagen se formara una pareja y tendrá oportunidad de seguir levantando y si no coinciden acomoda las fichas de forma invertida, y así sigue el otro jugador</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relación imagen sílaba</li></ul> <p>La instructora reparte el material donde les pide que en la hoja relacionen la imagen con la sílaba que corresponda.</p> <p>Al término del ejercicio se procede a la evaluación, llevado acabo por la instructora.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 12 fichas con palabras</li><li>• 12 fichas con dibujos</li><li>• Tijeras</li><li>• Resistol</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reproducción escrita de las letras que expresen verbalmente durante el juego. Con un margen de error del 70%, de 20 palabras, 16 se consideran buenas.</li></ul>

### SESIÓN N.3

**Objetivo operativo:** Se reafirmaran a la alumna las sílabas directas por medio de ejercicios con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<p>➤ <b>Silabas Directas</b></p>	<p>Instructor :</p> <p>La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora formará grupos de 5 personas para repartirles el material.</p> <p>La instructora dará inicio con:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relación Imagen Sílabas</li></ul> <p>La instructora reparte el material donde les pide que en la hoja relacionen la imagen con la sílaba que corresponda.</p> <p>Al término del ejercicio se procede a la evaluación, llevado acabo por la instructora.</p> <p>Al término del ejercicio, en el cuaderno se repetirá las palabras que se le dificultan.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dibujos</li><li>• Pizarrón</li><li>• Gis</li><li>• Cuadernos</li><li>• Lápices</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reproducción escrita de las letras que expresen verbalmente durante la clase. Con un margen de error del 70%, de 20 palabras, 16 se consideran buenas.</li></ul>

## SESIÓN N.4

**Objetivo operativo:** la alumna aprenderá las palabras que contienen la letra r o l en medio de una consonante, con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<p>➤ <b>Sílabas Trabadas</b></p>	<p>Instructor :</p> <p>La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora dará inicio con:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Juego de la lotería</li></ul> <p>La instructora repartirá a cada alumno un cartoncillo con dibujo y palabras, el alumno ira poniendo un fríjol a cada dibujo o palabra que vaya saliendo. Los dibujos o palabras serán leídas o mostradas por la instructora.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Coloca la palabra faltante</li></ul> <p>La instructora repartirá material e indicara que a cada dibujo le coloquen la palabra que hace falta.</p> <p>Al término del ejercicio se procede a la evaluación, llevado acabo por la instructora.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lotería</li><li>• Fichas</li><li>• Tarjetas</li><li>• Frijoles</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretación de ilustraciones.</li><li>• Producción correcta de palabras. Considerando como buenas 16 palabras de 20.</li></ul>

## SESIÓN N.5

**Objetivo operativo:** la alumna aprenderá las palabras que contienen la letra r o l en medio de una consonante, con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<p>➤ <b>Sílabas Trabadas</b></p>	<p>Instructor :</p> <p>La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora dará inicio con:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Completa las oraciones</li></ul> <p>La instructora repartirá material e indicará que a cada oración le coloquen la palabra que hace falta.</p> <p>Al término del ejercicio se procede a la evaluación, llevado acabo por la instructora.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pizarrón</li><li>• Gises</li><li>• Cuadernos</li><li>• Lápices</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Producción correcta de palabras. Considerando como buenas 16 palabras de 20.</li></ul>

## SESIÓN N. 6

**Objetivo operativo:** la alumna asociará dibujo-palabra por medio del juego “Domino”, se llevara acabo con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<p>➤ <b>Sílabas Inversas</b></p>	<p>Instructora : La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora dará inicio con :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Juego del Domino</li></ul> <p>La instructora pide que asocien dibujo-palabra, donde se reparten sólo 7 fichas para cada equipo y se dejan las demás en el centro, para que después cuando no se tenga fichas que tirar, ya sea por falta de palabra o dibujo que no coincidan con las que están en la mesa, así se puedan tomar de una en una hasta que obtenga la necesaria.</p> <p>Al término del ejercicio se procede a la evaluación, llevado acabo por la instructora.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Domino</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretación de ilustraciones.</li><li>• Producción correcta de palabras, con un margen de error del 70%, considerando de 20 palabras 16 buenas.</li></ul>

## SESIÓN N. 7

**Objetivo operativo:** la alumna asociará dibujo-palabra por medio del juego “La Tiendita”, se llevara acabo con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
➤ <b>Sílabas Inversas</b>	<p>Instructora :</p> <p>La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora dará inicio con :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Juego de la tiendita</li></ul> <p>La alumna tendrá que relacionar las imágenes con las palabras</p> <p>Al término del ejercicio se procede a la evaluación, llevado acabo por la instructora.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Abarrotes</b></li><li>• <b>Hojas de colores</b></li><li>• <b>Marcadores</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Producción correcta de palabras, con un margen de error del 70%, considerando de 20 palabras 16 buenas.</li></ul>

## SESIÓN N.8

**Objetivo operativo:** la alumna sabrá identificar las sílabas mixtas por medio del juego de “maratón”, con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de evaluación
<p>➤ Sílabas Mixtas</p>	<p>Instructora : La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora hará grupos de 4 personas, cada equipo tendrá un color específico, para que cuando avance identifiquemos de que equipo es.</p> <p>La instructora colocará una plantilla en el piso con casillas y les dará un dado para que tiren cada equipo participante, el mínimo de casillas para avanzar es de 1 y el máximo de 6. Cada casilla tendrá una pregunta, si esta es contestada correctamente se les da la oportunidad de volver a tirar y si no se quedan en la casilla sin avanzar</p> <p>La instructora dará inicio con :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Juego del Maratón</li></ul> <p>Al término del ejercicio se procede a la evaluación, llevado acabo por la instructora.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escenario del maratón</li><li>• Dados</li><li>• Pizarrón</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Producción escrita de las palabras utilizadas en el juego y lectura de las mismas.</li><li>• Realizar Oraciones</li></ul> <p>Considerando como buenas 16 de 20.</p>

## SESIÓN N.9

**Objetivo operativo:** la alumna sabrá identificar las sílabas mixtas por medio del juego de “memorama”, con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<p>➤ <b>Sílabas Mixtas</b></p>	<p>Instructora : La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora hará grupos de 4 personas cada equipo.</p> <p>La instructora dará inicio con :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Juego de memorama</li></ul> <p>La alumna tendrá un memorama donde localizará el dibujo con la palabra y si acierta tendrá la oportunidad de volver a escoger un par más, si no acierta el turno lo obtendrá otro compañero.</p> <p>Al término del ejercicio se procede a la evaluación, llevado acabo por la instructora.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Memorama</li><li>• Cuaderno</li><li>• Lápiz</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Producción escrita de las palabras utilizadas en el juego y lectura de las mismas.</li><li>• Realizar Oraciones</li></ul> <p>Considerando como buenas 16 de 20.</p>

## SESIÓN N.10

**Objetivo operativo:** la alumna podrá separar e identificar que palabras nunca se juntan y la importancia de separar una palabra de otra., con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<p>➤ Segmentación de oraciones en palabras</p>	<p>Instructora : La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Palabras que nunca se juntan.</li></ul> <p>La instructora explicara las palabras que nunca se juntan (ejem. los artículos: el, la ,los, las, así como porque no se juntan las palabras, etc.)</p> <p>La instructora repartirá el material, y les pedirá que a cada oración le hagan la separación de palabras correctamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gis</li><li>• Pizarrón</li><li>• Dibujos</li><li>• Oraciones</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dictado de las palabras que nunca se juntan.</li><li>• Separación correcta de las palabras por medio una reproducción de oraciones.</li></ul> <p>Se considera como buenas 16 palabras de 20.</p>

## SESIÓN N.11

**Objetivo operativo:** la alumna logrará identificar en que momento se debe dejar espacio entre una palabra y otra, con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de evaluación
<p>➤ Segmentación de oraciones en palabras</p>	<p>Instructora : La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>Se dividirá el grupo en equipos de 4 personas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Encontremos el tesoro escondido.</li></ul> <p>La instructora sacará por un momento al grupo, para que en el salón de clases esconda oraciones, palabras o frases. Se les repartirá un globo para cada equipo en donde trae una pista, y si responden corrigen correctamente la frase u oración, se le otorgará otra pista, así hasta que den con el tesoro escondido.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pizarrón</li><li>• Gis</li><li>• Palabras de varias oraciones escritas en tiras de papel</li><li>• Un tesoro</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La reproducción de las pistas de localización</li><li>• La localización del tesoro.</li></ul> <p>Se considera como buenas 16 palabras de 20.</p>

## SESIÓN N.12

**Objetivo operativo:** la alumna aprenderá a dividir la palabra, e identificar en donde dejar la separación, mediante juegos, con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de evaluación
<p>➤ División Silábica</p> <p>➤ Segmentación</p>	<p>Instructor :</p> <p>La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora dará inicio con:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Juguemos a ir a el Supermercado</li></ul> <p>La instructora les pedirá que realicen una lista, con productos que comprarían en el supermercado, ya que tengan su lista se dividirán por equipos de 4 personas cada 1 donde la mitad de los equipos venden los productos (son proporcionados por la instructora) y los demás compran, y después se invierten los papeles.</p> <p>En la siguiente actividad se les pide que con la lista que realizaron prosigan a:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Formación de oraciones</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pizarrón</li><li>• Lápiz</li><li>• Cuaderno</li><li>• Hojas de colores</li><li>• Cajas de productos (leche, embutidos, etc.)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se le proporcionará 20 palabras divididas en silabas y debe realizar oraciones. Se consideran como buenas 16.</li></ul>

### SESIÓN N.13

**Objetivo operativo:** la alumna resolverá la dinámica “juguemos a la fiesta” para desarrollar su correcta lectura y escritura, con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Lecto-escritura</li><li>➤ División silábica</li><li>➤ Escritura correcta de palabras</li></ul>	<p>Instructor :</p> <p>La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora dará inicio con la fecha conmemorativa del 10 de mayo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Juguemos a la fiesta</li></ul> <p>Se le pide a el alumno que hagan una lista de lo que se va a utilizar en la fiesta.</p> <p>La instructora debe de observar cuantas palabras son capaces de recordar.</p> <p>Las palabras encontradas son escritas en el pizarrón.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Papel</li><li>• Lápiz</li><li>• Gis</li><li>• Pizarrón</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• De la lista que se realice del material de que se utilizara en la fiesta dividirlas se debe dividir silábica mente y leerlas en voz alta.</li></ul>

## SESIÓN N.14

**Objetivo operativo:** la alumna resolverá la dinámica “juguemos a estar alerta” para desarrollar su comprensión de texto, con guía del instructor y de manera individual. Con un margen de error del 30%.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de evaluación
Comprensión lectora	<p>Instructor :</p> <p>La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas.</p> <p>La instructora dará inicio con:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Juguemos a estar alerta</li></ul> <p>La instructora le narrará una historia y la alumna con su material deberá ordenar, la historia.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tarjetas con oraciones</li><li>• Colores</li><li>• Lápiz</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ordenar de manera lógica las oraciones para formar la historia.</li><li>• Narrar lo que ha ordenado</li></ul> <p>Se considera como satisfactoria la ordenación correcta de 7 tarjetas de un total de 10.</p>

## SESIÓN N.15

**Objetivo operativo:** la alumna leerá un cuento y tendrá que ponerle un nombre al cuento de manera individual.

<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
Comprensión lectora	<p>Instructor :</p> <p>La instructora se presentará ante el grupo y explicará a los alumnos las instrucciones a seguir.</p> <p>La instructora verifica en todo momento que no existan dudas. La instructora dará inicio con:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La lectura de un cuento sin nombre</li></ul> <p>La instructora les repartirá un cuento el cual no tiene nombre y al término de la lectura el alumno se lo debe de poner de acuerdo con lo que leyó.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hoja con lectura</li><li>• Lápiz</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Colocarle nombre a el cuento</li></ul> <p>Se considera como satisfactorio el ponerle un nombre similar al cuento.</p>