



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

***Dificultades de Aprendizaje en la Lecto-escritura:
Identificación e Intervención.***

Tesis para obtener el título de
Licenciada en Psicología Educativa

Presenta:

Escobedo Chagoyán Carmen

Asesora:

Celia María del Pilar Aramburu Ceñal.

2007.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
JUSTIFICACIÓN.....	2
OBJETIVOS.....	2
1- MARCO TEÓRICO	
1.1 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	3
1.2 EDUCACIÓN ESPECIAL.....	5
1.3 INTEGRACIÓN EDUCATIVA.....	8
1.4 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	12
1.5 ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES (ACI) y DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIONES CURRICULARES (DIAC).....	18
1.6 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.....	24
1.6.1 LECTO-ESCRITURA.....	27
1.6.1.1 Dificultades de la adquisición de la enseñanza aprendizaje de le lectura.....	30
1.6.1.2 Dificultades de la adquisición de la enseñanza aprendizaje de la escritura.....	33
1.6.2 INVERSION DE LETRAS (dislexia).....	36
1.6.3 DIFICULTAD GRÁFICA (disgrafía).....	44
1.6.4 FALTAS DE ORTOGRAFÍA (disortografía).....	49
2-MÉTODO.....	54
2.1 PRIMERA FASE.....	54
2.2 SEGUNDA FASE... ..	58
2.2.1 Informe De La Evaluación Psicopedagógica.....	58
2.2.2 Programa De Intervención.....	61
2.3 TERCERA FASE.....	72
3-CONCLUSIONES.....	73
REFERENCIAS.....	79

ANEXOS

ANEXO 1	84
ANEXO 2	85
ANEXO 3	86
ANEXO 4	88
ANEXO 5	91
ANEXO 6	92
ANEXO 7	93
ANEXO 8	95
ANEXO 9	96
ANEXO 10	97
ANEXO 11	100
ANEXO 12	105
ANEXO 13	106
ANEXO 14	107
ANEXO 15	109
ANEXO 16	114
ANEXO 17	115
ANEXO 18	117
ANEXO 19	121

RESUMEN

El proyecto está focalizado en el marco de las necesidades educativas especiales y su atención. Por lo tanto, se realizó una identificación de las necesidades educativas en una escuela primaria pública para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de una niña que cursa el segundo año de primaria. El propósito de mi trabajo es que la niña que cursa el 2º grado de primaria pueda mejorar la lecto-escritura

Dicho trabajo presenta apartados como el marco teórico en donde se explican procesos y conceptos que atañen el propósito de este: identificar e instruir ante las necesidades educativas en el aprendizaje de la lecto-escritura, tal es el caso de dislexia, disortografía y disgrafía. En el método se realizó una evaluación psicopedagógica en el área de lecto escritura donde se identificaron las áreas débiles: inversión de letras, faltas de ortografía y dificultad gráfica. A partir de estas áreas se diseño un programa de intervención en el área de lecto-escritura específicamente con problemática relacionada a dislexia, digrafía y disortografía y por último se realizó una evaluación sumativa donde se identificaron los logros y avances realizados por la niña, en el área de lecto-escritura.

Un aspecto fundamental del trabajo ha sido conocer más sobre el proceso de adquisición de la lecto- escritura y las dificultades que se presentan en el camino para obtener buenos resultados en la misma y que los obstáculos, muchas ocasiones, no son detectados a tiempo y derivan en procesos que no favorecen el desarrollo educativo de los(as) niños(as) en su aprendizaje.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTO-ESCRITURA: IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN

INTRODUCCIÓN:

El presente proyecto está focalizado en el marco de las necesidades educativas especiales y su atención. Por lo tanto, se realizó una identificación de las necesidades educativas en una escuela primaria pública para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de una niña que cursa el segundo año de educación primaria.

Este trabajo presenta apartados como el marco teórico en donde se explican procesos y conceptos que atañen el propósito de este: identificar e instruir ante necesidades educativas en el aprendizaje en lecto-escritura, tal es el caso de dislexia, disortografía y disgrafía.

El método está relacionado con la evaluación psicopedagógica para una alumna que presenta dificultades de aprendizaje: el resultado de este procedimiento de valoración supone diseñar una propuesta de intervención, apoyo y ayudas que fueron piloteadas y valoradas. Todo lo anterior está enmarcado en la función profesional que realiza el psicólogo educativo ante la problemática psicoeducativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así mismo se incluyen conclusiones y sugerencias relacionadas con la atención a la diversidad educativa.

JUSTIFICACIÓN:

El propósito de este trabajo es que la niña que cursa el 2° grado de primaria pueda mejorar la lecto-escritura dándole la ayuda adecuada.

De esta manera se insiste en que el psicólogo educativo es un profesional que puede intervenir con contextos de aprendizaje para mejorar las condiciones en las que los(as) alumnos(as) se incorporen a la lecto-escritura. Esta función profesional implica un trabajo colegiado con el docente regular y la familia, que el interés es apoyar de manera integral aquellos alumnos(as) que, por su ritmo diferente, requieren apoyos detallados y específicos de tal suerte que su aprovechamiento y rendimiento mejoren.

Lo anterior forma parte de la problemática educativa que se vive hoy día, ya que la deserción, en gran medida, se debe a la falta del desarrollo de habilidades o estrategias para la lectura y escritura tomando en cuenta que ésta es la base que permite la adquisición de conocimientos precedentes al 1° y 2° grados de educación primaria.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿COMO LA INVERSIÓN DE LETRAS, LA DIFICULTAD GRÁFICA Y LAS FALTAS DE ORTOGRAFÍA PUEDEN OBSTACULIZAR LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA EN UN NIÑO QUE CURSA EL 2° AÑO DE PRIMARIA?

OBJETIVOS:

- ⇒ Realizar una evaluación psicopedagógica en el área de lecto-escritura para identificar áreas débiles en una alumna con dificultades de aprendizaje.
- ⇒ Diseñar un programa de intervención en el área de lecto-escritura específicamente con problemática relacionada a dislexia, disgrafía y disortografía.
- ⇒ Realizar una evaluación sumativa para identificar logros y avances realizados en el área de lecto-escritura apoyada con la intervención.

1- Marco Teórico:

1.1 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El concepto de necesidades educativas especiales y el énfasis en la importancia de que la escuela se adapte a la diversidad de sus alumnos y alumnas es expresión de estas nuevas realidades.

El concepto de escuelas inclusivas supone una manera más radical de entender la respuesta educativa a la diversidad de los(as) alumnos(as) y se basa fundamentalmente en la defensa de los derechos a la integración y en la necesidad de modificar los centros educativos para que hagan posible una adecuada calidad educativa para todos ellos y ellas sin ningún tipo de exclusión (Marchesi, 2001).

El concepto de necesidades educativas especiales surgió en la década de los sesenta; plantea que ningún niño(a) debe considerarse ineducable reivindica la educación como un derecho para todos(as) y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos(as) los alumnos y alumnas, independientemente de las ventajas o desventajas que presenten los niños y las niñas asimismo reconoce que algunos niños(as) requieren apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar sus propósitos. El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los *“Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales”* Declaración de Salamanca (SEP, 2000), y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. En México se definió que un niño o niña con necesidades educativas especiales es aquel o aquella que en comparación con sus compañeros y compañeras de grupo tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que se logren los fines y objetivos educativos (SEP, 2002).

Por ello en el presente se habla de niños y niñas con necesidades educativas especiales en lugar de hablar de niños(as) deficientes, discapacitados(as) inadaptados(as) poniendo el punto de mira en sus dificultades de aprendizaje y en las necesidades educativas especiales. En realidad todos los niños y niñas tienen necesidades educativas especiales, pero no todos(as) tienen las mismas necesidades, ni requieren el mismo tipo de ayudas pedagógicas. Los que manifiestan dificultades para aprender requieren ayudas específicas. Al efecto Marchesi y Martín (citados en González, 1999) dicen que al hablar de necesidades educativas especiales se hace referencia a algún problema de aprendizaje a lo largo de la escolarización, que demanda una atención más específica y la necesidad de mayores recursos educativos.

Así la educación de los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales puede definirse como la atención educativa prestada a los(as) niños(as) y adolescentes que presentan algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial o que están en situación de riesgo social, o en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural que no les permite seguir el ritmo normal del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ante esto el objetivo de la educación especial es que los (as) alumnos (as) que necesitan atenciones educativas especiales, temporales o permanentes puedan alcanzar dentro del mismo sistema un grado de desarrollo y madurez tal que se les facilite la mejor calidad de vida posible (González , 1999).

El definir a una persona que necesita educación especial se puede definir como el niño o niña que no es capaz de seguir la dinámica de la clase, que necesita apoyos o atenciones educativas especiales ya que tiene dificultades para realizarse en su medio social y lograr potenciar el desarrollo educativo. Se puede decir que los sujetos que necesitan atenciones educativas especiales son todas aquellas personas, niños(as) adolescentes y adultos que han vivido unas condiciones extraordinarias biológicas, físicas, psíquicas, sociales culturales, económicas, etc., por las que no han sido capaces de aprender aquello

que la comunidad exige y espera de todos sus miembros para poder vivir satisfactoriamente en su entorno social (Hanko, 1993).

En este sentido existen necesidades educativas especiales que por causa de origen biológico (debidas a factores innatos o hereditarios) o por causas de origen psicológico (factores propios del individuo), o por causas de origen sociológico (nivel económico, cultural recibir malos tratos etc.) (González, 1999) que deben ser atendidas por los centros escolares para así lograr procesos de integración escolar sólidos y consistentes.

Así esta novedosa forma de atender en los servicios educativos requiere reconocer que ya no hay una forma aislada de atención del centro escolar hacia las dificultades de aprendizaje; hay énfasis en una evaluación psicopedagógica continuada con atención multiprofesional en el centro escolar. Se trata entonces de hablar de una integración educativa de todos los(as) alumnos(as) y la finalidad es, entonces, analizar potencialidades de desarrollo y aprendizaje. Por lo anterior es importante detallar algunas consideraciones relacionadas con un concepto clave: educación especial.

1.2 EDUCACIÓN ESPECIAL.

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial, la integración educativa constituye una respuesta del gobierno federal en materia educativa, ya que establece la ruta que se debe de seguir para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde toda la gente escolarizada tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna (SEP, 2002).

La educación es un derecho fundamental de todas las niñas y los niños, los adolescentes y jóvenes mexicanos. La educación especial ha experimentado un proceso de transformación para conformarse principalmente como un servicio de apoyo a las escuelas de educación inicial y básica, en lugar de constituir un sistema paralelo.

Este proceso se impulsó de manera más precisa a partir de 1993, con la Ley General de Educación (citado en SEP 2000) que en su artículo 41, señala que la educación especial propiciará la integración de los(as) alumnos(as) necesidades educativas especiales a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Además establece que la educación especial procura la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y materiales de apoyo específicos a aquellos alumnos(as) con necesidades educativas especiales que se integren a las escuelas de educación regular (SEP, 2002).

A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable (Centros de Integración Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial) funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños y niñas con necesidades educativas especiales con discapacidad. Los servicios complementarios (Centros Psicopedagógicos, y los Grupos Integrados) prestaban apoyo a alumnos y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje, o en el aprovechamiento escolar, lenguaje, y conducta; ésta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños (as) con capacidades y aptitudes sobresalientes (SEP, 2002)

Ante esto México ha suscrito distintos convenios para promover la integración educativa, entre ellos están los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994, que constituyeron documentos que convalidan una filosofía de inclusión e integración a un Sistema Educativo Nacional, eliminando una visión aislada de la educación especial.

Así a partir de 1993 la reforma al artículo 3° Constitucional y la Promulgación de la Ley General de Educación modificando las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, para promover la integración educativa y restaurar los servicios educativos en función de la atención a la diversidad educativa.

Esta restauración tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos (as) a una educación de calidad (SEP, 2002).

Así ya con estas modificaciones hay un fortalecimiento de la educación especial ya que requiere emprender acciones encaminadas a definir su misión, la orientación y el funcionamiento de los servicios; actualizar al personal que labora en ellos y ampliar la cobertura otorgando prioridad a quienes presentan discapacidad, extender los servicios de apoyo a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica, con prioridad a las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas.

Por ello la misión de los servicios de educación especial es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con habilidades especiales, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad pertinencia y calidad que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (SEP, 2002).

Con lo que señala el artículo 41 de la Ley General de Educación , la educación especial debe propiciar la integración de estos niños, niñas y jóvenes a los planteles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria en sus distintas modalidades, y a las instituciones de educación media-superior aplicando métodos, técnicas y materiales específicos, así como dando orientación tanto a los padres y madres de familia como al personal docente de las escuelas regulares, por medio, principalmente de los servicios de apoyo y de orientación.

Ante esto la orientación y el funcionamiento de los servicios de educación especial deben partir, en primer lugar, del reconocimiento de la misión de educación especial a la población a la que han de ir dirigidos para así poder darle el servicio necesario a sus necesidades.

Estos servicios son los encargados de apoyar la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente de los que presentan discapacidad, en las escuelas de educación inicial y básica de las distintas modalidades. Los principales servicios de apoyo son USAER, y CAM (SEP, 2002).

Los servicios de educación especial que existen hoy día en México son los siguientes contando con sus servicios cada uno de ellos en particular:

- a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para los(as) alumnos(as) que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad; utilizando las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudios general.
- b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Ecuación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de ecuación inicial y básica regular.
- c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP) para brindar información y orientación a padres de familia y maestros (SEP, 2002)

Así la educación especial constituye el inicio de la integración educativa: hay cambios profundos en la atención a las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, ya que deben ser atendidas desde el centro escolar y en aula regular. A continuación se comentarán consideraciones relacionadas con la integración educativa.

1.3 INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

La integración educativa se impulsó de manera decidida a partir de 1993, la cual implica que los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas de educación regular con los apoyos curriculares, organizativos y materiales necesarios.

El proyecto de investigación e innovación “*Integración Educativa*” representó un esfuerzo para apoyar el proceso de integración educativa principalmente con las acciones siguientes: sensibilización de los padres y madres de familia; actualización del personal directivo y docente de las escuelas de educación regular y de los servicios de educación especial; evaluación de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales; y planeación y seguimiento de las adecuaciones curriculares para estos(as) alumnos(as) (SEP, 2002).

De ahí se deriva que la Secretaria de Educación Pública ha impulsado el proceso de integración educativa mediante de las siguientes acciones:

- a) La incorporación de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en los Planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria (1997), Educación Preescolar (1999) y Educación Física (2002).
- b) Incorporación de algunos aspectos relacionados con la evaluación de los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales en el documento Normas de Inscripción, Reinscripción Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias y Secundarias Oficiales Incorporadas al Sistema Educativo Nacional, en los últimos ciclos (SEP, 2002).

Por otro lado en el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se definió a la integración educativa de los(as) alumnos(as) con discapacidad como el acceso, a una escuela regular a la que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.

La idea de la integración ha estado estrechamente asociada con la utilización del concepto de necesidades educativas especiales. La necesidad de la integración surge de los derechos de los(as) alumnos(as) y es la concreción en la práctica social del principio de igualdad: todos(as) los(as) alumnos(as) deben tener acceso a la educación (Cuomo, 1992)

La integración no debe entenderse como un movimiento que trata solamente de incorporar a los(as) alumnos(as) de los centros específicos a la escuela ordinaria junto con sus profesores (as) y los recursos materiales y técnicos que en ellos(as) existen. La integración no es simplemente el traslado de la educación especial a los centros ordinario, sino que su objetivo es la educación de los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad (Marchesi , 2001).

La integración que es realizada en las mejores condiciones es positiva para los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales, ya que contribuye a su mejor desarrollo y a una más completa y normal socialización. Es beneficiosa para el conjunto de los(as) alumnos(as), ya que todos(as) ellos(as) aprenden con una metodología más individualizada, más atenta a la diversidad de situaciones en las que se encuentran. La integración desarrolla en todos(as) los(as) alumnos(as) actitudes de respeto y de solidaridad hacia sus compañeros(as) con mayores dificultades, lo que es uno de los mas importantes objetivos de la educación (Marchesi , 2001).

La integración requiere introducir modificaciones en los contextos en que los niños y las niñas se desenvuelven y que, necesariamente conducen a una transformación de la escuela y del aula buscando una pluralidad de metas que, en último extremo, se relacionan con el desarrollo de los procesos psíquicos superiores que puedan lograrse por múltiples caminos, sin que ello suponga clasificar a las personas o establecer comparaciones de forma que se presente atención al déficit y no hacia aquello que esas personas son capaces de lograr (Lacasa, 1997).

El primer paso para abrir mayores posibilidades de desarrollo de los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales es promover su inserción en las aulas regulares. La inserción del niño(a) debe conducir, como resultado de la reflexión, la programación y la intervención psicopedagógica sistematizada, a su integración; además de inscribir al alumno(a) en la escuela regular es necesario ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que precise para que desarrolle plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo la inserción se convierte en integración (SEP, 2002).

Para que se de el proceso de integración educativa es necesario contar con la participación decidida de todas las autoridades educativas, especialmente de los responsables de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como de los supervisores y directores de las escuelas, los(as) maestros(as) de grupo, el personal de apoyo de las escuelas, los padres y las madres de familia y el personal de educación especial. Este último desempeña un papel muy importante para lograr la integración educativa de los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales (Cuomo, 1992)

Por ello la integración educativa considera principalmente cuatro aspectos:

- a) La posibilidad de que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños (as).
- b) Ofrecer a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño (a).
- c) La importancia de que el niño o niña, los padres y las madres y el/la maestro(a) de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.
- d) Que la escuela regular en un conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas (SEP, 2002).

Recapitulando, esta redefinición de lo que supone estar en la escuela habla de un cambio en la utilización de la evaluación educativa y se insiste en la integración con un modelo de actuación fundamentalmente educativo, interactivo y, por lo mismo atentó a todo aquello que es posible proporcionar en el estudiante para favorecer y potenciar el desarrollo personal, social y educativo y contexto escolar: en todo este proceso de integración , la evaluación psicopedagógica ofrece y delimita las actividades a detallar durante la intervención, por lo tanto se comentarán consideraciones relacionadas con la evaluación psicopedagógica en contextos integrales.

1.4 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

La evaluación de las posibles necesidades educativas del alumnado se revela como uno de los componentes más críticos de la intervención psicopedagógica; no sólo por que los profesionales de la psicopedagogía se dedican a ella, sino por que se fundamentan las decisiones orientadas a la prevención y, si es el caso, a solución de las posibles dificultades del alumnado y en definitiva a la promoción de las mejores condiciones para su desarrollo.

En consecuencia, la práctica de la evaluación psicopedagógica debe ser coherente, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico, con el origen social del desarrollo, del aprendizaje y con una visión de las diferencias individuales como indicadores de la naturaleza y tipo de apoyos que deben procurarse al estudiantado (Barros, 2001)

La evaluación de las necesidades educativas especiales del alumnado adquiere pleno sentido cuando, más allá de las condiciones particulares de un(a) alumno(a) determinado, se orienta a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza – aprendizaje y a la identificación de los apoyos necesarios para su progreso. Se enfatiza el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales en el contexto escolar y los aspectos que deben contemplarse; asimismo se sugieren algunas prácticas evaluadoras e instrumentos coherentes con el modelo propuesto (Giné, 2001)

La evaluación psicopedagógica ha de proporcionar información relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los(as) alumnos(as) y la mejora de la institución escolar.

La evaluación psicopedagógica es un proceso de recogida y análisis de información relevante relativa a los distintos efectos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas especiales de determinados alumnos o alumnas que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas y su propósito es fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así como también para el desarrollo de la institución (Giné, 2001).

Es necesario para ello realizar una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que no sólo informe de las dificultades del(a) niño(a), sino también de sus posibilidades y los cambios que requieren el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades específicas. En esta evaluación se debe profundizar en diversos aspectos, como el desempeño del(a) alumno(a) en las distintas áreas (motriz, auditiva, intelectual, comunicación, visual entre otras), según con que se asocien las necesidades educativas especiales que presente; así como su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, la forma en que se desenvuelve socialmente, las condiciones sociales, familiares y las del entorno escolar (Universidad Pedagógica Nacional, 1990).

La evaluación psicopedagógica tiene como aspectos claves:

- La identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas no como una responsabilidad única y exclusiva de la maestra o maestro del grupo: es un trabajo conjunto entre el personal de educación especial, los docentes, quién aplica la evaluación, y los padres y madres de los(as) alumnos(as).

- El diagnóstico que debe entenderse con un sentido psicopedagógico, no con su acepción médica. Además, debe enfatizar las acciones que se pueden realizar a partir de las capacidades del niño o niña, sin perder de vista sus limitaciones.
- Es de mayor importancia que la detección de los problemas y los apoyos necesarios no se conviertan en etiquetas a partir de las cuales deba concebirse a los(as) alumnos(as).
- Ciertamente, hay datos provenientes del diagnóstico que no están estrictamente relacionados con el trabajo pedagógico; sin embargo, éstos permitirán que otros profesionistas tomen decisiones, y que el maestro conozca mejor la situación del(a) alumno(a) (García citado en Integración educativa 2000).

Características de la evaluación Psicopedagógica:

- 1) Datos personales: datos que permiten identificar al niño(a) evaluado y a sus padres, obtenido por una entrevista.
- 2) Motivo de Evaluación: destacar la razón por la que se determinó evaluar al niño o niña. Esta información permitirá identificar el tipo de instrumentos que sería más conveniente aplicar: esta información es obtenida por una entrevista a los padres y madres de familia, al maestro(a) de grupo y al alumno(a).
- 3) Apariencia Física: registrar datos físicos más significativos del niño o niña que den cuenta sobre el tipo de alimentación que recibe y cuidado que tiene en su persona: esta información se obtiene por medio de una entrevista a los padres y madres de familia y con observación del alumno(a).
- 4) Conducta durante la Evaluación: registrar de manera general las condiciones en las que se llevó a cabo la evaluación, señalar cambios en el comportamiento: estos datos se obtienen con la observación que se hace al alumno(a).
- 5) Antecedentes del desarrollo: mencionar aquellos antecedentes que resultan relevantes en relación con la situación que vive actualmente el alumno(a) se puede preguntar por embarazo, desarrollo motor, desarrollo del lenguaje, características del ambiente familiar y socio-cultural, los antecedentes heredo-familiares, historia médica y la historia escolar, esta información se obtiene por medio de la entrevista a

los padres y madres de familia, maestro(a) de grupo y al personal de educación especial vinculado en la escuela regular.

- 6) Situación Actual: se evalúa los aspectos generales del alumno, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación para aprender y la información relacionada con el entorno del alumno, información obtenida por medio de la observación al alumno(a), entrevista al maestro(a) de grupo y a los padres de familia (Integración Educativa, 2000).

La evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención de los (as) niños (as) con necesidades educativas especiales, puede ser esquematizada de la siguiente forma:

- 1- DATOS PERSONALES
- 2- MOTIVO DE EVALUACIÓN
- 3- APARIENCIA FÍSICA
- 4- CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN
- 5- ANTECEDENTES DEL DESARROLLO:
 - A) *EMBARAZO*
 - B) *ANTECEDENTES FAMILIARES*
 - C) *DESARROLLO MOTOR*
 - D) *DESARROLLO DEL LENGUAJE*
 - E) *HISTORIA MÉDICA*
 - F) *HISTORIA ESCOLAR.*
- 6- SITUACIÓN ACTUAL:
 - 1) *ASPECTOS GENERALES:*
 - A) *ÁREA INTELECTUAL*
 - B) *ÁREA DE DESARROLLO MOTOR*
 - C) *ÁREA COMUNICATIVO- LINGÜÍSTICA*
 - D) *ÁREA DE ADAPTACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL*
 - 2) *NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR*
 - 3) *ESTILO DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN PARA APRENDER*
 - 4) *INFORMACIÓN RELACIONADA CON EL CONTEXTO ESCOLAR, ESCOLAR Y SOCIOFAMILIAR*
- 7- INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

8- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES (Integración Educativa, 2000).

La práctica de este tipo de evaluación está preocupada por identificar fortalezas y debilidades, detectar cómo se han generado las dificultades y qué papel está teniendo la escuela en el origen y manifestación de las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad para que esta:

- Delimite las ayudas que se han de proporcionar al estudiante,
- Programe la organización temporal del apoyo individual que reciba cada alumno(a), y
- Diseñe el tipo de contexto en donde se detalle la secuencia didáctica.

Según la Orden del 14 de Febrero de 1996 recogida en el BOJA y la Resolución del 30 de Abril de 1996 de la Dirección General de la Renovación Pedagógica del M.E.C se entiende la Evaluación Psicopedagógica como "el proceso de recogida y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades."

La finalidad de la evaluación psicopedagógica consiste en orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuación de desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula, por lo tanto la Evaluación Psicopedagógica cumple con una función preventiva ya que no se circunscribe exclusivamente a propuestas de atención individual, sino que dirige su propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos los alumnos

La información de la evaluación psicopedagógica se organiza en tres apartados:

- 1.- Información sobre el alumno que sea relevante para la intervención educativa.
- 2.- Información sobre el entorno familiar y escolar en el que se desenvuelve, resaltando los aspectos del contexto que puede favorecer o dificultar el proceso de enseñanza aprendizaje
- 3.- Determinación de la situación curricular en la que el alumno o alumna se encuentra.

El contenido del informe de valoración psicopedagógica será el siguiente:

A.- EVALUACIÓN RELATIVA AL ALUMNO:

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

2.- *El nivel actual de competencia curricular:* esto sería lo que conoce o sabe hacer el alumno en relación al currículum del aula. En relación a la programación centro-aula, a las áreas curriculares y a la temporalización. Asimilación y utilización de los contenidos conceptuales, procedí mentales o actitud inhales alcanzados por el alumno en las diferentes áreas del currículum.

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

B.- EVALUACIÓN RELATIVA AL CONTEXTO:

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

1.- *Sobre el contexto del aula:* evaluación social (agrupamiento, organización de las tareas, relaciones...) y evaluación académica (objetivos, contenidos, recursos, tiempo). Pertinencia de la programación en relación con el alumno y pertinencia de las interacciones.

2.- *Sobre el contexto del centro:* existencia y adecuación del Proyecto de Centro, ideología, contexto organizativo, contexto didáctico, clima institucional...

3.- *Sobre el contexto socio-familiar:*

a) con respecto al alumno: autonomía en el entorno, medio de comunicación, interacciones familiares, rol, aficiones, etc...

b) con respecto a la familia: hábitos y pautas educativas, actitudes y expectativas ante el niño, conocimiento de su problemática.

c) con respecto al entorno social: recursos de que dispone y posibilidades educativas del mismo (Vidal, 1992).

Es importante mencionar estos puntos de la evaluación psicopedagógica ya que en esta propuesta de trabajo es como se va a manejar la evaluación para conocer mejor al niño(a) y conocer las capacidades y dificultades que puede tener y mejorar así sus procesos de enseñanza – aprendizaje,

Así entonces, las dificultades de aprendizaje no es sólo un asunto individual: son una problemática de aula en donde se requiere delimitar un contenido específico al estudiante y las habilidades cognitivas dónde hay que potenciar aquello que puede solucionar las dificultades. Resulta entonces importante concretar qué entendemos por dificultades en el aprendizaje con el fin de evaluar, interferir y modificar.

1.5 ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES. (ACI) y DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIONES CURRICULARES (DIAC).

La estrategia de adaptación es un instrumento eficaz, utilizado ampliamente en las tareas educativas, que potencia la individualización de la enseñanza y la atención a la diversidad.

Esta estrategia conduce desde los niveles superiores a inferiores, concepción progresiva y adaptada de la respuesta educativa a las necesidades particulares de los (as) alumnos (as) así esta estrategia delimita tres consideraciones fundamentales:

1. Adecuar nuestra actuación académica a la previsión de dificultades de aprendizaje, previo conocimiento del alumnado.
2. Adaptar nuestra actuación ante dificultades de aprendizaje ya manifiestas, pero que previsiblemente pueden solventarse con los medios ordinarios que todo profesor (a) tiene a su alcance, y
3. Adaptar nuestra actuación ante dificultades de aprendizaje ya manifiestas que no han podido superarse con los medios ordinarios. En esta situación estamos ante un ACI (Calvo, 2001)

Es por esto que las adaptaciones pueden clasificarse de distintas formas, de acuerdo al criterio utilizado, a continuación se mencionará las que son más recomendadas en la literatura.

- 1) De centro: Estas adaptaciones se realizan para satisfacer dos tipos de necesidades:
 - a) Las necesidades contextuales, ordinarias y más generales de los(as) alumnos(as) que proceden de la obligación de adecuar el currículo oficial a sus características, consistiendo en el conjunto de decisiones que se toman desde el currículo general para adaptarlo a las características de un centro.
 - b) Las que proceden de las necesidades educativas especiales de los(as) alumnos(as), consistiendo en el conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa del centro para responder a los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad.
- 2) De aula: Estas adaptaciones también se realizan para satisfacer los dos tipos de necesidades mencionadas:

- a) Las que proceden de las necesidades de adecuar y concretar la oferta educativa de un centro a las necesidades de un grupo de aula, a través de un proceso de toma de decisiones sobre las programaciones de año escolar. Se realizan por los(as) profesores(as) de aula o año escolar y se concentran en las programaciones de aula.
- b) Las que proceden de las necesidades educativas especiales de los(as) alumnos(as) de un grupo-aula, consistiendo en el conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los elementos de la propuesta educativa planificada para ese grupo-aula, para facilitar que los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, puedan conseguir sus objetivos, aunque éstos difieran de los del grupo, con el mayor grado posible de normalización e integración. Se realizan por los(as) profesores(as) de aula y se incluyen en las programaciones de aula.

Ambas adaptaciones insisten en que el “afecto” está asociado a la elaboración de estrategias didácticas que benefician a la metodología de enseñanza del docente.

3) Individuales: Son el conjunto de decisiones que se toman desde la programación de aula para elaborar una propuesta educativa para un determinado(a) alumno(a), tras una valoración del alumno y su contexto, con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales, que no pueden ser compartidas por el resto de los(as) alumnos(as). Realizadas por los(as) profesores(as) de aula y, corresponsabilizándose con ellos(as), por los(as) profesores(as) especialistas de educación especial y los equipo de orientación educativa y psicopedagógica. Esta tiene impacto a un determinado alumno con necesidades educativas especiales. Se refleja en el documento individual de adaptación curricular (diac). y en las adecuaciones curriculares individuales (ACI) (Calvo, 2001).

Desde el punto de vista del contenido las adecuaciones pueden ser:

- Adecuaciones del acceso al currículo: Son modificaciones o provisión de recursos formales (tiempo y espacio), materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que se pueda desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.
- Adecuaciones curriculares que son de dos tipo: a) No significativas: Son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación, diseñadas para todos(as) los(as) alumnos(as) de un aula, para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo general.
 - b) significativas: Son modificaciones que se realizan desde la programación y que implican, sobre todo, la eliminación o modificación sustancial de contenidos esenciales o nucleares de las diferentes área (Ruiz, 1998).

Para Calvo (2001), una Adecuación Curricular Individual es una programación para un(a) solo(a) alumno(a), que tiene el mismo objetivo que una programación grupal, es decir, satisfacer las necesidades educativas, y los mismo requerimientos y componentes fundamentales: una evaluación previa (en este caso psicopedagógica), la concreción de las necesidades educativas que se concluyen en ella y la planificación de la respuesta educativa para satisfacer estas necesidades.

Además existen determinadas necesidades que se derivan directamente de la deficiencia psíquica, motórica, sensorial o inadaptación social que exigen plantearse de inmediato la elaboración de una *ACI* para planificar y organizar una respuesta educativa ajustada a ellas.

También existe otro tipo de necesidades, no relacionadas claramente con ningún tipo de deficiencia, puestas de manifiesto por continuos fracasos y experiencias negativas en el aprendizaje, muchas de las cuales se satisfacen con los medios ordinarios que el(a) profesor(a) tiene a su alcance, previa observación y reflexión del proceso de enseñanza y aprendizaje, generando estrategias de actuación acordes con los resultados de la observación. Cuando estas necesidades, a veces muy sutiles y difusas,

no llegan a satisfacerse con los medios ordinarios y continúa la historia de fracasos en el aprendizaje, se plantea la necesidad de iniciar el proceso de elaboración de un *ACI*.

La finalidad última de su elaboración es planificar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de un determinado(a) alumno(a) con la provisión de los recursos educativos necesarios (Ruiz, 1998).

El proceso de elaboración de una Adecuación Curricular Individual, dirigida más directamente a la evaluación de las variables que es necesario colaborar en la elaboración de una propuesta curricular equilibrada y ajustada a las necesidades del(a) alumno(a) en cuestión. Se debe tomar en cuenta sus componentes nucleares:

1. La evaluación psicopedagógica inicial.
2. La determinación de las necesidades educativas especiales.
3. La propuesta curricular.
4. Organización de los servicios educativos.
5. Organización de la colaboración familiar.

Así, el (*ACI*) Es la respuesta educativa (diseño y desarrollo) que se realiza desde el currículo para satisfacer las necesidades educativas especiales de un(a) alumno(a), previa evaluación psicopedagógica.

Los ejes de esta respuesta educativa serían los siguientes:

- 1- La evaluación psicopedagógica. No se pueden conocer con precisión las necesidades educativas especiales de un(a) alumno(a) sin ella.
- 2- Las necesidades educativas especiales. La realización de una *ACI*, es un instrumento para la individualización de la enseñanza que reclama la existencia previa de necesidades individuales especiales, asociadas a discapacidad.
- 3- El currículo. La respuesta educativa hay que diseñarla y desarrollarla desde el currículo, apartándose de los planteamientos curriculares ordinarios solamente lo imprescindible.

- 4- La respuesta educativa. Esta respuesta debe incluir todos los recursos (materiales humanos, didácticos) que necesite el(a) alumno(a) y se prevea, con fundamento, que se van a disponer y llevar a cabo (Ruiz,1998).

Otra estrategia asociada a las Necesidades Educativas Especiales es el documento individual de adaptación curricular (*DIAC*), (Calvo, 2001): Es el documento que se utiliza para determinar aspectos y contenidos que están respaldados por los planes y programas y que es utilizado para detallar información en donde hay dificultades.

DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR.

Nombre y apellidos _____

1- Datos de identificación y elaboración

Nombre y apellidos: _____

Fecha de nacimientos _____ Fecha de realización _____

Domicilio _____

Teléfono _____

Ciclo _____ Nivel _____ Grupo _____

Escuela _____

Dirección _____

2- Historia Escolar del alumno

3- Datos importantes para la toma de decisiones:

Estilo de aprendizaje

Contexto escolar (aula)

4- contexto sociofamiliar

5- Necesidades Educativas Especiales

6- propuesta curricular adaptada

Adaptaciones de acceso al currículo

Metodología y actividades

Objetivos/contenidos/criterios de evaluación.

7- apoyos

- 8- *colaboración familiar*
- 9- *Criterios de promoción*
- 10- *Seguimiento*

Así entonces el ACI, y el DIAC son instrumentos que ayudan a detectar las necesidades educativas especiales y las dificultades de aprendizaje de un(a) niño(a) en específico y permiten reforzar un seguimiento a sus necesidades y dificultades que ese presente.

Así mismo, como la evaluación psicopedagógica, el DIAC, y el ACI presentan una propuesta de atención a las necesidades educativas especiales enmarcadas en integración educativa y a propósito de detallar datos que serán utilizados en esta propuesta en el plan de intervención.

1.6 DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Las dificultades de aprendizaje que manifiestan los (as) alumnos (as) a lo largo de su proceso educativo han sido estudiadas desde múltiples perspectivas y han generado marcos conceptuales y modelos explicativos diversos.

El concepto de problemas o retrasos de aprendizaje es muy amplio pero abarcaría cualquier dificultad notable que un (a) alumno (a) encontrará para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros(as) de edad, cualquiera que fuera el factor determinante de este retraso. Durante muchos años los retrasos o problemas de aprendizaje han sido definidos por el déficit en una habilidad determinada

En este sentido las teorías del déficit han encontrado grandes dificultades para constatar una relación directa entre la dimensión psicológica afectada y el rendimiento académico, así como para poner de manifiesto progresos significativos a partir de programas instruccionales elaborados (Martín citado en Marchesi, 1996).

Así el concepto de dificultades de aprendizaje (DA) como tales es relativamente reciente, sin embargo, han proliferado todo tipo de teorías y de modelos explicativos con la pretensión, no siempre lograda, de clarificar uno de los dominios de la psicología de la educación que actualmente suscitan mayor atención. En general, las dificultades de aprendizaje suelen atribuirse a: variables personales tales como la herencia o las lesiones cerebrales, variables ambientales como entornos familiares y educativos pobres y una combinación interactiva de ambos tipos. De tal modo que es posible situar a las diferentes teorías y modelos o formas de concebir las dificultades de aprendizaje en un continuo persona-ambiente.

En los(as) niños(as) en edad escolar las DA se asocian a deficiencias en aquellos procesos que evolucionan más lentamente, como el lenguaje y la conceptualización con lo que las habilidades afectadas en este caso serían las de comprensión lectora (Juan citado en Marchesi, 1996).

Para Defiur en el 2000 un problema del aprendizaje es un término general que describe problemas del aprendizaje específico. Un problema del aprendizaje puede causar que una persona tenga dificultades aprendiendo y usando ciertas destrezas. Las destrezas que son afectadas con mayor frecuencia son: lectura, ortografía, escuchar, hablar, razonar, y matemáticas.

Algunos investigadores creen que los problemas del aprendizaje son causados por diferencias en el funcionamiento del cerebro y la forma en la cual éste procesa información. Los (as) niños (as) con problemas del aprendizaje no son “tontos” o “perezosos.” De hecho, ellos(as) generalmente tienen un nivel de inteligencia promedio o superior al promedio. Lo que pasa es que sus cerebros procesan la información de una manera diferente (Smith, 1995).

No hay ninguna señal única que indique que una persona tiene un problema del aprendizaje. Los expertos buscan una diferencia notable entre el progreso escolar actual y el nivel de progreso que podría lograr, dada su inteligencia o habilidad. También hay ciertas

indicaciones que podrían significar que el niño o niña tiene un problema del aprendizaje. Estas están incluidas más abajo. La mayoría de ellas están con las tareas de la escuela primaria, ya que los problemas del aprendizaje tienden a ser descubiertos en la escuela primaria. Es probable que el niño o niña no exhiba todas estas señales, o aún la mayoría de ellas. Sin embargo, si el/la niño(a) exhibe varios de estos problemas, entonces los padres y el/la maestro(a) deben considerar la posibilidad de que el niño o la niña tenga un problema de aprendizaje.

Cuando el niño o niña tiene un problema del aprendizaje, él o ella pueden presentar síntomas específicos. A continuación comentare algunos (Defiur, 2000):

- Puede tener problemas en aprender el alfabeto, hacer rimar las palabras o conectar las letras con sus sonidos;
- Puede cometer errores al leer en voz alta, y repetir o detenerse a menudo;
- Puede no comprender lo que lee;
- Puede tener dificultades con deletrear palabras;
- Puede tener una letra desordenada o tomar el lápiz torpemente;
- Puede luchar para expresar sus ideas por escrito;
- Puede aprender el lenguaje en forma atrasada y tener un vocabulario limitado;
- Puede tener dificultades en recordar los sonidos de las letras o escuchar pequeñas diferencias entre las palabras;
- Puede tener dificultades en comprender bromas, historietas cómicas ilustradas, y sarcasmo;
- Puede tener dificultades en seguir instrucciones;
- Puede pronunciar mal las palabras o usar una palabra incorrecta que suena similar;
- Puede tener problemas en organizar lo que él o ella desea decir o no puede pensar en la palabra que necesita para escribir o conversar;
- Puede no seguir las reglas sociales de la conversación, tales como tomar turnos, y puede acercarse demasiado a la persona que le escucha;
- Puede confundir los símbolos matemáticos y leer mal los números;
- Puede no poder repetir un cuento en orden (lo que ocurrió primero, segundo, tercero); o

- Puede no saber dónde comenzar una tarea o cómo seguir desde allí.

Si el niño o niña tiene problemas al aprender a leer, escribir, escuchar, hablar, o estudiar matemáticas, entonces los(as) maestros(as), los padres y madres pueden investigar más. Lo mismo es verdad si el niño o niña está luchando en cualquiera de estas destrezas. Es posible que el niño o niña tenga que ser evaluado para ver si tiene un problema del aprendizaje (Smith, 1995).

Retomando lo anterior podemos observar que hay muchos problemas de aprendizaje los cuales si se detectan a tiempo pueden ir mejorando con una Intervención temprana y con las ayudas y apoyos necesarios, es por eso que se explicarán a detalle más adelante algunas dificultades de aprendizaje que afectan a la adquisición de la lecto escritura como son inversión de letras, dificultad grafica y faltas de ortografía. Estas dificultades de aprendizaje se dan cuando existen alteraciones afectivas, cognitivas, o conductuales en un niño o niña.

Estas alteraciones (*dislexia, disgrafía, discalculia, disortografía*) cuentan en su base etiológica, con un trastorno psicomotor, o una alteración del esquema corporal, pueden repercutir desfavorablemente en el desarrollo de los aprendizajes conceptuales básicos, o procesos de *adquisición* de habilidades y destrezas *de lectura, escritura* y cálculo.

1.6.1 LECTO- ESCRITURA.

La tipología de los(as) alumnos(as) que pueden presentar necesidades educativas especiales, en el contexto de la adquisición de unas habilidades básicas como son la lectura y la escritura, es diversa y se requiere de un enfoque integral de atención.

Aquellos que presentan dificultades específicas circunscritas al área del lenguaje escrito, son las que tradicionalmente se han denominado como disléxicos (problemas en lectura), disgráficos (problemas en escritura), o en general los retrasados lectores y escritores.

La lecto escritura es una adquisición fundamental para los aprendizajes posteriores ya que en la escuela es la fase inicial de aprender a leer y escribir debe transformarse rápidamente en leer y escribir para aprender. De esta manera estas habilidades pasan a ser un medio de aprendizaje; los problemas específicos en su adquisición obstaculizan el progreso escolar de los(as) niños(as) y tiene efectos a largo plazo no solo en el desarrollo de las capacidades cognitivas sino en las sociales, afectivas y motivacionales.

En el proceso de adquisición de la lectoescritura influyen factores intra personales, relativos al sujeto que aprende (las capacidades cognitivas, la personalidad, los estilos y estrategias de aprendizaje, la motivación etc.), interpersonales, relativos a las situaciones de enseñanza-aprendizaje y contextuales. Estos factores son comunes a todos los aprendizajes.

Para que un niño y niña puedan lograr el aprendizaje de lecto-escritura, es necesario que haya alcanzado cierto grado de madurez en todas las esferas de su desarrollo que están interrelacionadas entre sí: cognoscitiva, *motriz*, afectiva y social (Jadoulle, 1996).

En la enseñanza-aprendizaje de la lecto escritura se puede distinguir globalmente tres fases: de preparación (madurez) aprendizaje propiamente dicho y consolidación o automatización. Aunque la lectura y la escritura son dos procesos de adquisición independientes, las dificultades lectoras se presentan generalmente asociadas con dificultades escritoras y viceversa (Bautista, 1993).

De manera general, el aprendizaje de la lectura y la escritura se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento que en la lectura se da entre la información del texto, información que en una primera aproximación es de tipo visual y por tanto implica el sistema perceptivo visual y una serie de procesos que lleva a cabo el lector para desentrenar el mensaje escrito o para producirlos en el caso de la escritura (Defiur, 2000).

La naturaleza tanto de la ejecución como del `proceso de adquisición de estas habilidades puede calificarse básicamente mediante cuatro rasgos que la determinan, así se

puede caracterizar el lenguaje escrito como un proceso constructivo activo estratégico y afectivo. A continuación se detallaran estos procesos.

- a) Constructivo: La adquisición del lenguaje escrito es un proceso paulatino y los niños deben comprender que no representa un mero sistema de codificación (escritura) o de descodificación (lectura) mediante los que se transcriben correspondencias entre fonemas y grafemas sino que implica una elaboración e interpretación por parte del niño(a).
- b) Activo. Todos los grandes psicólogos del desarrollo y del aprendizaje como Ausbel, Bruner, Piaget o vigotsky han puesto de relieve hay absoluta necesidad de que cualquier proceso de aprendizaje haya una implicación activa del sujeto que aprende en la tarea.
- c) Afectivo: En el desarrollo de la lecto escritura, como en todos los aprendizajes del deseo de leer y de escribir, requieren de estabilidad emocional, el auto concepto, el interés por aprender en definitiva los factores afectivo motivacionales van a influir en el logro de los(as) alumnos(as) (Defiur, 2000).

En todos los procesos es común suponer la idea de que la adquisición de habilidades no es lineal y el sujeto tiene un papel interactivo con el entorno y a partir de procesos internos que el desarrolla.

Los niveles de procesamiento comunes a la lectura y a la escritura se pueden agrupar en tres grandes categorías: niveles léxico, sintáctico y semántico.

- 1) Léxico: hace 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 mental.

- 2) Sintáctico. se refiere a la habilidad para comprender como están relacionadas las palabras entre sí, es decir, al conocimiento sobre la estructura gramatical básico del lenguaje.
- 3) Semántico: tiene como meta la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto (Defiur, 2000).

Cuando se adquieren estos procesos es cuando el sujeto puede tener la adquisición de la escritura pero aun falta ver las dificultades que se pueden presentar en la adquisición de la lectura que a continuación vamos a ver.

1.6.1.1 DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA – LEER.

Las dificultades en la adquisición en el aprendizaje de la lectura se definen por la presencia de un déficit en el desarrollo del reconocimiento y comprensión de los textos escritos. Este trastorno no es debido ni al retraso mental, ni a una inadecuada escasa escolaridad, ni aun déficit visual o auditivo no-problema neurológico. Este trastorno es denominado como dislexia o como trastorno del desarrollo de la lectura (Stanovich, citado por García, 1998). Se manifiesta una lectura oral lenta, con omisiones distorsiones y sustituciones de palabras, con paros, correcciones, bloqueos. Se produce una afectación también de la comprensión lectora.

Por otro lado en las dificultades del aprendizaje de la lectura permite comprobar que hay varios y diversos factores a los que se les ha atribuido algún papel en el origen del trastorno como podrían ser factores de naturaleza psicomotora en el origen de las dificultades de aprendizaje de la lectura, entre ellos la motricidad general, la orientación derecha-izquierda, la percepción temporal, la organización perceptiva, el esquema corporal o lateralidad (Bernardo, citado por García, 1998).

Borel-Maisonny (citado por Jiménez, 1995) dice que leer oralmente ante un signo escrito encontrar su sonorización plena de sentido. En la obra de Mialaret (citado en Jiménez, 1995) menciona que Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro siguiendo ciertas leyes muy precisas es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético.

Así leer es una actividad interactiva de búsqueda de significado (Gómez-Palacio citado por Swart, 2003) y es un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto.

El enfoque cognitivo considera la lectura como una habilidad compleja que consiste en una serie de procesos psicológicos de diferentes niveles, cuyo inicio es un estímulo visual, que producen, globalmente y por su acción coordinada, la comprensión de texto. Aunque estos procesos son múltiples se agrupan básicamente en dos grandes componentes: los que intervienen en la comprensión de una frase o texto o procesos de alto nivel. Los procesos de reconocimientos son aquellos que traducen la letra impresa a lenguaje hablado y los de comprensión tendría como finalidad captar el mensaje o la información que proporcionan los textos escritos (Bautista, 1993).

Dentro del proceso de lectura existen categorías tal es el enfoque perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. A continuación se comentará cada proceso.

- 1) Perceptivo: es la primera tarea que se enfrenta cuando se lleva a cabo la lectura es la de tipo perceptivo en donde habría que incluir procesos de extracción de información, procesos que tienen que ver con la memoria icónica y proceso de memoria de trabajo en donde se efectúan tareas de reconocimiento y análisis lingüístico.
- 2) Léxico: consiste en la recuperación del concepto asociado a la unidad lingüística o recuperación léxica y ello mediante dos rutas directa o visual u ortográfica que

permite la conexión del significado con los signos gráficos por intervención de la memoria global de las palabras y la otra ruta o indirecta o fonológica que recupera la palabra mediante la aplicación de las reglas de transformación grafema a fonema, lo que lleva el hallazgo del significado.

3) Sintáctico: la lectura y sobre todo la comprensión lectora, supone que las palabras están agrupadas en estructuras gramaticales, por lo que el conocimiento gramatical del lector sobre los contenidos específicos ante los que se enfrenta es básico y necesario para una lectura correcta.

4) Semántico. es la extracción del significado de la lectura (García, 1998).

Estos puntos se mencionan ya que durante la evaluación de la lectura en el(a) niño(a) se observarán.

Los errores más frecuentes durante la lectura oral en niños(as) con dificultades de lectura según Artiles, 1995 son:

- Rotación de letras con orientación simétrica. Por ejemplo lee rado por rabo o queso por peso.
- Confusión de letras de formas semejantes n/v, l/e, m/n, etc.
- Traslación o inversiones de letras y sílabas: cambia de lugar las letras de las sílabas en el sentido derecha-izquierda lee le en lugar de el glo en lugar de gol.
- Mezcla de letras y sílabas: lee mezclando letras, sílabas y palabras sin sentido ejemplo: lee tanvena por ventana.
- Agregado de letras y sílabas. Lee añadiendo letras o sílabas a las palabras que no corresponden. Ejemplo lee salire por salir.
- Omisiones. Omite una letra en la lectura de sílaba o palabra.
- Sustituciones De una letra por otra al leer sin ser las consideradas anteriormente como rotaciones. Ejemplo rota por sosa.
- Vacilación él(a) alumno(a) se detiene ante el texto más tiempo del habitual, titubea o vacila antes de leer, una letra, sílaba o palabra.

- Repetición vuelve y lee lo ya leído.
- lectura a golpe de sílabas (pe-lo-ta)
- Lectura a golpe de palabras (la-casa-es-fea)
- No respeta los signos de puntuación gráficos mientras lee.
- Lee muy lentamente.
- No comprende lo que lee.

Se mencionan estos errores por que son algunos de los que se evaluaron en la niña dentro de la evaluación de la lecto escritura en la propuesta de este trabajo y se pueden tomar en cuenta para otras evaluaciones.

La lectura siempre esta en función del sistema de escritura, es decir si se analizan las características de los sistemas de escritura se puede comprobar que tales sistemas demandan procesos diferentes a la hora de leer.

1.6.1.2 DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.

En el aprendizaje de la escritura se trata de una dificultad significativa en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la escritura. Este trastorno no se explica ni por la presencia de un retraso mental, ni por insuficiencia escolar, ni por un déficit visual o auditivo, ni por alteración neurológica. La gravedad del problema puede ir desde errores en el deletreo, hasta errores en la sintaxis, estructuración o puntuación de las frases, o en la organización de los párrafos (Gregg, citado por García, 1998).

La escritura ha sido un tema menos estudiado, normalmente el retraso en lectura conlleva retraso en la escritura. Se habla de niños(as) disgráficos cuando las dificultades residen en la producción de palabras escritas que pueden estar o no asociadas con problemas en la ejecución motora (Bautista, 1993).

En la lengua escrita surgen las dificultades cuando el niño tiene que escribir sus primeras oraciones y el profesor lo obliga a separar unas palabras que el escucha de forma continuada por ejemplo separar (mi) de (casa) supone muchos esfuerzos. Son muchas las estructuras gramaticales por citar las más sencillas que provocan un elevado número de errores ortográficos ejemplo (mevoy), (alacalle) etc. (Jiménez, 1995).

Greeg en 1992 dice (citado por García 1998: 18) algunos trastornos cognitivos en el aprendizaje de la escritura.

Trastornos gramaticales	Trastornos fonológicos	Trastornos viso espaciales
<ul style="list-style-type: none"> • Sustituciones, omisiones o adiciones simples de nombres, verbos, adjetivos. • Sustituciones omisiones o adiciones de preposiciones, pronombres. • Orden alterado de palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sustitución de morfemas • Omisión de morfemas • Sustitución de fonemas • Omisión de fonemas • Sustitución de sílabas. • Transposición de morfemas, fonemas y sílabas. • Conversión símbolo-sonido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confusión de letras • Lentitud en la percepción visual. • Inversión de letras • Errores de detalle internos • Transposición de letras. • Detección de letras. • Sustitución de letras.

Dentro de las dificultades del aprendizaje de la escritura suelen presentarse diversas áreas alteradas tales como el delecteo, la sintaxis escrita en contraste con la oral es la organización del texto, la cohesión, los enlaces gramaticales, transaccional y léxica, coherencia, sentido de la audiencia, habilidades cognitivo-sociales, ideación / abstracción etc (Benton, citado por García, 1998).

Existen cuatro procesos implicados en la escritura que son:

- 1- En primer lugar procesos de planificación del mensaje, junto con la generación de ideas e hipótesis de organización de las ideas y de revisión del mensaje.

- 2- El proceso de constricción sintáctica junto con la construcción de la estructura, de colocación de palabras funcionales etc.
- 3- Los procesos de recuperación de elementos léxicos con la recuperación de los grafemas sea por la ruta fonológica o indirecta o sea por la ruta ortográfica o directa visual.
- 4- Los procesos motores en donde habría que incluir la recuperación de los ológrafos y de recuperación de los patrones motores (García, 1998).

Ahora bien en general existen dos tipos de sistemas de escritura: el alfabético y el ideológico. En los sistemas de escritura alfabética a cada letra le corresponde de forma invariable una serie limitada de fonemas. Los(as) niños(as) que aprenden a leer a través del sistema alfabético tienen que aprender necesariamente las reglas de conversión grafema-fonema. Sin embargo en la escritura ideográfica los(as) niños(as) no necesitan aprender estas reglas ya que cada palabra escrita funciona como un todo no existiendo referencia a los sonidos en los signos gráficos (Artiles, 1995).

Sin embargo el aprendizaje de la escritura demanda un doble proceso: cognoscitivo y perceptivo-motriz. Los sistemas de escritura se han desarrollado para transmitir mensajes a través de patrones o formas visuales (grafemas) que representan algún tipo de segmento lingüístico.

En relación con dificultades y errores específicos que suelen manifestar alumnos(as) que fracasan en el aprendizaje de la lectura y escritura ha prevalecido la idea de vincular errores a causas perceptivo-motrices. Como confusión de letras por ejemplo p-q, b-d....o de alteración de la secuencia de orden de letras por ejemplo los-sol (Artiles, 1995).

Los errores que se comenten en la escritura se deben tomar en cuenta cuando él(a) alumno(a) esta copiando un texto, cuando escribe el dictado o al hacer una escritura espontánea. Algunos aspectos pueden ser:

- Nivel caligráfico
- Nivel de ortografía natural

- Nivel sintáctico.

La finalidad de la expresión escrita es la comunicación mediante un mensaje escrito. Como ocurre con la lectura, su adquisición es un proceso que se alarga ya que es una habilidad compleja que se trata de codificar o convertir significados y sonidos en signos escritos que es la operación inversa a la que se da en los procesos de decodificación de la lectura (Bautista, 1993).

Con lo antes mencionado se puede ver que el trastorno específico de la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura es: en la lectura: la inversión de letras y en la escritura la dificultad gráfica y las faltas de ortografía que se va a evaluar en esta propuesta de trabajo para diseñar un programa de intervención en el área de lecto-escritura.

1.6.2 INVERSIÓN DE LETRAS

El término dislexia fue utilizado por primera vez, a fines del siglo pasado, por la oftalmología, siendo actualmente usado por la psicopedagogía, para describir un trastorno del desarrollo cognitivo y verbal, cuya principal característica es un retraso severo y persistente para aprender a leer no explicable por factores pedagógicos en niños si retardo intelectual (Bravo, 1999).

El primero que empleó la palabra Dislexia habría sido el profesor Berlín (citado por Bravo, 1999), relacionándola con la partícula latina dis = dificultad, y con la palabra latina, legere = leer y griega lexis = habla.

Pero el primero en estudiarla en niños(as) fue Pringle-Morga dándole el nombre de ceguera verbal congénita. Posteriormente, Hinshelwood la denominó ceguera verbal escolar, describiéndola como un defecto congénito, que aparece en niños(as) con desarrollo cerebral normal que se caracteriza por una dificultad muy grande para aprender a leer y en la cual los intentos por enseñarles con métodos ordinarios fracasa completamente (citado en Bravo, 1999).

En las décadas de 1950 y 1960 el estudio de las dificultades lectoras se caracteriza por su énfasis en un enfoque perceptivo visual-psicomotor. Se atribuyó su origen a deficiencias maduracionales en las funciones básicas de la percepción visual, lateralización, psicomotricidad fina y percepción del ritmo. En los años 70 la dislexia fue resumida por

Naidoo (1972) quien encontró una amplia variedad de alteraciones del desarrollo relacionadas con los trastornos lectores; Utilizó el término dislexia específica y considera que este implica dos conceptos básicos: La especificidad del trastorno para aprender a leer y las alteraciones en la maduración infantil de orden constitucional, que son determinantes de las primeras. Las publicaciones aparecidas durante este período relacionan las dislexias con numerosas causas entre las cuales menciona el retardo del desarrollo del habla.

En la década de 1970-1980 la palabra dislexia permite aunar criterios y se dice que la dislexia aparece como un desorden residual, es decir aquella parte del retardo lector que no somos capaces de explicar.

En 1970 en Francia, Debray-Ritzen definieron la dislexia como una dificultad específica y durable del aprendizaje de la lectura y de la escritura, con ausencia de la adquisición de su automatismo, en escolares normalmente escolarizados, de alteraciones sensoriales. Según esta definición las dislexias, se manifiestan tanto en dificultades en la lectura como en la escritura (Bravo, 1999).

En la base de las dislexias hay algunas deficiencias en el desarrollo psicolingüístico. Los estudios muestran con mucha frecuencia que entre los disléxicos hay alteraciones en el desarrollo temprano del lenguaje o demora para emplear un lenguaje adecuado a su edad. Vellutino (1995) ha demostrado que la principal diferencia entre los(as) niños(as) disléxicos y los que aprenden a leer normalmente, es que los lectores normales han desarrollado un nivel psicolingüístico que les permite utilizar estrategias adecuadas para la memorización y evocación oportuna de las letras y palabras que permite decodificar con velocidad y seguridad. El diagnóstico con el atraso lector, depende en gran medida de la

evaluación de los procesos psicolinguísticos responsables más directamente de aprendizaje de la decodificación de la escritura (Bravo, 1999).

Las dislexias pueden describirse como un trastorno severo y persistente del aprendizaje de la lectura. La palabra dislexia tiene una variedad de significados sobre la cual no se ha alcanzado un acuerdo entre los especialistas y determinar así sus diferencias con el atraso que tienen muchos niños para aprender a leer.

Una investigación de Baidan en 1994 (citado en Bravo, 1999) propone definir la dislexia como una debilidad significativa en el reconocimiento de las palabras y en la lectura de no palabras acompañadas con déficit, tanto en el procesamiento ortográfico como en el fonológico, que se manifiesta en un fracaso en el reconocimiento visual automático y en la recodificación fonológica de los estímulos gráficos.

Bravo, considera la dislexia como un desorden específico en la recepción, en la comprensión y/o en la expresión de la comunicación escrita, que se manifiesta en dificultades reiteradas y persistentes para aprender a leer. Se caracteriza por un rendimiento inferior al esperado para la edad mental, el nivel socioeconómico y el grado escolar, sea en los procesos de decodificación, de comprensión lectora y en sí expresión escrita (Bravo, 1999).

En resumen el término dislexia significa cualquier trastorno en la adquisición de la lectura. Lo emplea para designar un síndrome determinado, que se manifiesta como una dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación mala estructuración de frases, etc. Lo cual se hace patente tanto en la lectura como en la escritura (Fernández, 2000).

La dislexia sería la manifestación, en el campo pedagógico, de una serie de trastornos. En ocasiones pueden presentarse todos de un modo global, pero es más frecuente que aparezcan algunos de ellos de forma aislada como:

a) Alteraciones de psicomotricidad: es muy frecuente que los(as) niños(as) con dificultad lectora con o sin problemas de lateralidad presentan alguna alteración en su psicomotricidad.

- Falta de ritmo: Que se pone de manifiesto tanto en la realización de movimientos que suelen ser disociados y asimétricos como en el lenguaje con pausas mal colocadas y respiración sincrónica que se harán patentes en la lectura y escritura (Fernández, 2000).

b) Trastornos perceptivos. Toda la percepción espacial está cimentada sobre la estructura fundamental del conocimiento del propio cuerpo. Así esquematizando, el(a) niño(a) que no distinga bien arriba – abajo tendrá dificultad en diferenciar letras como la u y la n, la b y p el que no conozca derecha – izquierda la tendrá en reconocer letras con formas simétricas como d y b p y q.

Existen dos matices distintos de la dislexia, según el predominio de uno u otro tipo de trastornos:

- Dislexia con alteraciones fundamentalmente viso-espaciales y motrices cuyas características serías: Escritura en espejo, confusiones e inversiones de escribir, torpeza motriz, disgrafías.
- Dislexia con alteraciones fundamentalmente verbales y de ritmo que vendría caracterizada por trastornos de lenguaje: dislalias, inversiones, pobreza de expresión, poca fluidez verbal, comprensión baja de reglas sintácticas, dificultad para redactar (Fernández, 2000).

Para Young en 1992 la dislexia significa tener dificultades con la lectura y ortografía. Y propone como podrías reconocer al niño disléxico.

1. Al leer comete algunos errores.

2. Presenta una ortografía extraña
3. hay que repetirle en ocasiones instrucciones, etc.
4. se confunde a veces con horas y fechas.
5. Hace omisiones de letras o palabras.
6. Confunde p-q-b-d. Etc (Young, 1992).

El niño o la niña con dislexia presenta una serie de características comunes que se proyectan, por una parte en su forma de reaccionar y en la dinámica de su personalidad y por otra en sus manifestaciones escolares como:

- Falta de atención: Debido al esfuerzo intelectual que tiene que realizar para superar sus dificultades perceptivas específicas, suele presentar un alto grado de fatigabilidad, lo cual produce una atención inestable y poco continuada. Por esta causa los aprendizajes de lectura y escritura le resultan áridos, son interés, no encontrando en ellos ninguna motivación que atraiga su atención.
- Desinterés por el estudio.
- Inadaptación personal (Fernández, 2000).

En el aula, la dislexia se puede detectar inicialmente por el retraso en el aprendizaje de la lecto-escritura, las peculiaridades que se dan cuando consigue iniciar el aprendizaje, la lentitud, la tendencia al deletreo, la escasa comprensión lectora debida a la falta de ritmo, la ausencia de puntuación.

Profundizando en la detección de los(as) niños(as) con problemas de dislexia, de acuerdo con los criterios de la Asociación Británica de Dislexia y con otras fuentes, los signos que pueden tener (algunos de ellos, no necesariamente todos) los(as) niños(as), según la edad serían los siguientes:

Niños(as) hasta 9 años

- Particular dificultad para aprender a leer y escribir

- Persistente tendencia a escribir los números en espejo o en dirección u orientación inadecuada.
- Dificultad para distinguir la izquierda de la derecha.
- Dificultad de aprender el alfabeto y las tablas de multiplicar y en general para retener secuencias, como por ejemplo los días de la semana, los dedos de la mano, los meses del año.
- Falta de atención y de concentración.
- Frustración, posible inicio de problemas de conducta (Quirós J., 1994).

Los(as) niños(as) que presentan dislexia entre los años 6 a 9 años presentan las siguientes características: Abarca los años iniciales de la enseñanza primaria, aproximadamente hasta el 4º de primaria. Es un período crucial de los(as) niños(as) con este problema. En estos primeros cursos se presta especial atención a la adquisición de las denominadas técnicas instrumentales (lectura, escritura, cálculo) que deben ser manejadas con cierto dominio y agilidad al final, y son instrumentos de base de futuros aprendizajes. En estos niveles de edad es cuando con más frecuencia se detecta el problema y se solicita la ayuda del especialista. Siempre que o bien padres, o profesores, o alguien del entorno, o el psicólogo escolar encauce adecuadamente el problema y no lo atribuyan a inmadurez, pereza, falta de voluntad, deficiencia mental o cualquier otra atribución alternativa para "explicar" el problema (Quirós, 1994).

En el lenguaje, las dislalias y omisiones del período anterior se suelen haber superado, o están en fase de superación, más fácilmente si se han abordado a tiempo y no responden a una dislalia verdadera. Sin embargo las inversiones y confusiones de fonemas aumentan, se observa expresión verbal pobre y dificultad de aprender palabras nuevas, en especial los polisílabos, las palabras nuevas o las fonéticamente complicadas. En general el rendimiento en las áreas lingüísticas es bajo. Pese a ello, si se le explican las cosas verbalmente es más capaz de aprender que si se le exige que adquiera los conocimientos mediante la lectura o la escritura repetida.

Por esto se considera que una de las dificultades de los disléxicos está en la función de repetición. El exceso de actividades repetitivas en el aula los aburre particularmente, más

cuando el avance del conocimiento no se produce por estas vías y no se realiza el refuerzo adecuado (Instituto Interamericano del niño, 1992)

En la lectura las confusiones se producen sobre todo en las *letras* que tienen cierta similitud morfológica o fonética. Por ejemplo a y o en las vocales manuscritas, a y e en las vocales impresas, u abierta y o a nivel fonético. A nivel fonético se produce también la confusión entre p,b y m y en ocasiones confusión también con la n.

Existe también con frecuencia la confusión entre letras que gráficamente se diferencian por su simetría o pequeños detalle, en especial en letra de imprenta. Así: d/b; p/q; b/g; u/n; g/p; d/p. A esta confusión la llaman algunos autores, confusión estática

Se producen de otro lado omisiones de letras, adiciones, principalmente a final de palabra y en sílabas compuestas. Por ejemplo carte por cartel, pelo por pelos ten por tren... (Jadoulle, 1996)

Mientras que en las *sílabas* se producen sobre todo inversiones, reiteraciones y omisiones. Las inversiones pueden ser por cambio de orden de las letras dentro de una sílaba directa: lapa por pala, o en una sílaba inversa, como por ejemplo rapa por arpa. Pero es más frecuente la inversión de letras que forman parte de una sílaba compuesta, trabada o sínfon, que de las tres maneras se denomina. Así, por ejemplo, pader por padre o barzo por brazo.

En otras ocasiones se cambia el orden de las sílabas dentro de la palabra, en especial cuando son sílabas compuestas, así por ejemplo, drala por ladra. Esto es lo que recibe el nombre de inversiones dinámicas (Jadoulle, 1996)

Otro de los errores frecuentes es la omisión de sílabas, si bien se produce en menor grado que las omisiones de letras y afecta sobre todo a palabras largas con sílabas compuestas, que se "apocopan" por parte del niño con dificultades de lectura.

En las *palabras* se producen: omisiones, reiteraciones y sustituciones de una sílaba por otra que empieza por la misma sílaba o tiene un sonido parecido, por ejemplo, lagarto por letargo. A veces la palabra sólo tiene común la primera letra. Lo que ocurre es que el

disléxico no tiene la capacidad de "prever" lo que viene a continuación, capacidad que los buenos lectores sí tienen y que tiene que ver con los movimientos sacádicos de los ojos al leer (Jadaulle, 1996).

En *aspectos generales* dentro de la lectura, además de los problemas concretos citados, se observan unas características bastante típicas que deben guiar enseguida la identificación hacia una posible dislexia:

- Falta de ritmo en la lectura
- Lentitud en ocasiones exasperante. Muchas veces, como precaución, leen en voz baja antes de leer en voz alta para asegurarse la corrección, lo que no suelen conseguir y añade lentitud a la lectura.
- Falta de sincronía de la respiración con la lectura, que tiene que ver con que los signos de puntuación no se usan para las pautas que están previstos, con lo que se amontonan las frases o se cortan sin sentido.
- Hay una dificultad en seguir la lectura, que se manifiesta en saltos de línea al acabar cada línea, pérdidas de la continuidad de la lectura en cuanto levanta la vista del texto. Esto hace que en muchas ocasiones vuelva a comenzar a leer la misma línea. (Jadaulle, 1996).

En la escritura: En ocasiones se producen inversiones de letras en espejo. En algunos casos, se llega a producir una escritura total en espejo.

La alteración de la dirección de los óvalos tiende a dar una escritura vacilante e irregular, a veces las letras están hechas de trazos sueltos y en ocasiones, pese a una letra de apariencia correcta se observa lentitud y algunos fallos debido a la inversión de los giros, que el niño ha sobre compensado con dobles giros, trazados peculiares, etc.

Algunas características de los errores en la escritura son los siguientes:

- Presentan muchas ocasiones confusiones de letras que se parecen por la grafía o por el sonido.

- Se suelen presentar omisiones similares a las que se dan en su lectura, de letras, sílabas o palabras.
- Mezcla de letras mayúsculas con minúsculas
- Inversiones de letras, sílabas o palabras, pero lo más frecuente son las inversiones en las sílabas compuestas o inversas.
- Se producen agrupaciones y separaciones incorrectas, partiendo palabras o uniendo varias palabras en una sola ejemplo, como nos lo indica Jadaulle, 1996.

" y enlacoruña viaunas olas muigrandes y mecudrian"

Mala elaboración de las frases y escritura confusa por las alteraciones de tamaño descritas y la unión en ocasiones de varios de los problemas a los que se han aludido en los párrafos anteriores (Instituto Interamericano del niño, 1992)

Se mencionan estas características ya que se pueden presentar dentro de la evaluación que se realizara dentro de esta propuesta y para observarlos y corregir estos errores por medio de la propuesta de intervención.

La dislexia va unida en ocasiones a otros problemas de aprendizaje escolar, tales como la disgrafía (dificultades en el trazado correcto de las letras, en el paralelismo de las líneas, en el tamaño de las letras, en la presión de la escritura...) y en fases posteriores aparece la disortografía (dificultades para el uso correcto de las reglas de ortografía, desde las que se llaman de ortografía natural a las de nivel más complejo) (Quirós, 1994)

En la dislexia existen problemas de grafía lo que puede originarse por diversos aspectos y es un obstáculo para el estudiante en la adquisición de la lectura y escritura, originando problemas de aprendizaje, por lo cual es necesario proporcionar las ayudas necesarias para disminuir estas dificultades, así mismo los problemas de grafía, se le conoce como disgrafía misma problemática que genera dificultades en los procesos de aprendizaje y que a continuación se comentara con mayor detalle.

1.6.3 DIFICULTAD GRÁFICA

La disgrafía es una alteración de la escritura unida a trastornos perceptivo- motrices, dentro de la escritura es necesario haber adquirido ciertas maduraciones que lo hagan posible: de la coordinación viso-manual sin la cual no se pueden realizar los movimientos finos y precisos que exigen los grafismos; dentro del lenguaje para comprender el paralelismo entre el simbolismo del lenguaje oral y el escrito de la percepción que posibilita la discriminación y realización de los grafismos en una situación espacial determinada; cada letra dentro de la palabra, de las palabras en línea y en el conjunto de la hoja de papel, así como el sentido direccional de cada grafismo y de la escritura e general (Fernández, 2000).

Además la escritura disgráfica se puede apreciar por las siguientes manifestaciones: rasgos poco precisos e incontrolados; falta de presión con debilidad de los trazos, o bien trazos fuertes agarrotados; grafismo no diferenciados ni en la forma ni en el tamaño; la escritura desorganizada que se puede referir no sólo a irregularidades y falta de ritmo de los signos gráficos (Fernández, 2000).

Desde el enfoque funcional de la disgrafía se trata de trastornos de la escritura que se dan en los(as) niños(as) y que no responden a lesiones cerebrales o a problemas sensoriales sino a trastornos funcionales también es un trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado y es de tipo funcional. Se presenta en niños(as) con normal capacidad intelectual con adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos (Portellano, 1999).

De modo genérico se puede decir que el concepto de disgrafía se mueve en dos contextos:

- a) El contexto neurológico relativo a las afasias. Fundamentalmente, en este apartado se incluyen las grafías, que son una manifestación de las afasias e implican anomalías del grafismo, las cuales representan, en cierto modo, equivalentes árticos o articulatorios del lenguaje.

- b) El enfoque funcional de la disgrafía. En este caso se trata de trastornos de la escritura que surgen en los niños y niñas que no responden a lesiones cerebrales o a problemas sensoriales sino a trastornos funcionales (Rivas Torres, 1997).

Con la finalidad de resaltar el componente de origen motor, necesario para el control del grafismo, Vayer (citado en Rivas, 1997) afirma que teniendo en cuenta que la escritura es un acto neuro-perceptivo-motor, sostiene que el sujeto, para escribir correctamente debe poseer una serie de destrezas o requisitos básicos tales como:

- a) Capacidades psicomotoras generales: como capacidad e inhibición y control neuromuscular, la independencia segmentaria, la coordinación óculo-manual y la organización espaciotemporal.
- b) Coordinación funcional de la mano: Que se refiere a la independencia mano-brazo de los dedos y a la coordinación de la prensión y la presión.
- c) Hábitos neuromotrices: siendo los más importantes la visión y transcripción de izquierda a derecha, la rotación habitual de los bucles en sentido sinistrógiro y dextrógiro y el mantenimiento correcto del lápiz o útil escritor.

Por su parte Defontaine (Rivas, 1997), destaca una serie de requisitos implicados en la escritura como hecho psicomotor que serían:

- A) Integridad de los receptores sensoriales.
- B) Buena motricidad.
- C) Buen esquema corporal y lateralidad.
- D) Buen esquema espacial.

A continuación se mencionaran algunas causas de la disgrafía según Defontaine (Rivas, 1997) que pueden ayudar para detectarla como son:

- ⇒ Trastorno de lateralización.
- ⇒ Trastornos de eficiencia psicomotora: (motricidad débil, inestabilidad)
- ⇒ Trastornos de esquema corporal.
- ⇒ Trastornos de organización perceptiva a nivel psicomotor.

- ⇒ Trastornos de estructuración y orientación espacial.
- ⇒ Factores de personalidad
- ⇒ Factores psicoafectivos.

La clasificación de la disgrafía de Fernández (citado en Rivas, 1997), se menciona para conocer los diferentes tipos de disgrafía que hay y de esta manera darle el seguimiento adecuado para mejorarla y son:

- a) Digráfica diséxica: que afecta el contenido de la escritura
- b) Digráfica motriz: que incide en la calidad de la escritura provocando la alteración de los aspectos grafo motores.
- c) Digráfica evolutiva: cuando el trastorno más importante que presenta el niño o la niña es la letra defectuosa.
- d) Digráfica sintomática: condicionada por un componente caracterial, pedagógico, neurológico o sensorial.

Estos son las diferentes tipos de dificultad grafica que existen pero eso no quiere decir que si el niño presenta dificultad grafica tiene todos los tipos de disgrafía se mencionan para conocer todos los tipos que existen.

La disgrafía es la consecuencia de una serie de factores que inciden negativamente en el aprendizaje de la escritura como son:

- Dificultades en la percepción de las letras.
- Confusiones por cantidad, orientación espacial e inversiones que generan los propios grafemas (Jiménez, 1995).

La disgrafía disléxica afecta al contenido de la escritura. Los errores de este tipo de disgrafía son similares a los cometidos en la lectura por el niño disléxico:

- Omisión de letras, sílabas o palabras.
- Confusión de letras con sonidos semejantes.

- Confusión de letras con orientación simétrica similar
- Inversión o transposición del orden de las sílabas.
- Invención de palabras
- Agregado de letras y sílabas (Portellano, 1999).

Se le conoce con el término de disgrafía disléxica que en realidad no refleja la verdadera problemática del trastorno, puesto que la disgrafía incluye una problemática en el trazo y en la forma de la letra y en la configuración del escrito que implica la alteración de factores motrices (Rivas, 1997).

La disgrafía motriz o caligrafía afecta a la calidad de la escritura, afectando al grafismo en sus aspectos grafo motor. Las manifestaciones de este tipo de disgrafía son:

- Trastornos de la forma de las letras
- Trastorno del tamaño de las letras
- Deficiente espaciado entre las letras dentro de una palabra entre las palabras y entre los renglones.
- Inclinación defectuosa de las palabras y de los renglones (Portellano, 1999).

Así los(as) niños(as) que tienen disgrafía escriben página tras página con el sólo objeto de demostrar que están trabajando en clase, ya que no se entiende lo que escriben o muy poco se comprende. En la mayoría de los casos la escritura disgráfica es tan sólo parcialmente legible y entonces pueden incidir algunas problemáticas, algunas de ellas pueden ser:

*-La letra del estudiante disgráfico puede ser muy pequeña o también muy grande. En todos los casos los trazos están deficientemente formados, quebrados y torpes. El disgráfico no puede seguir la línea del renglón ni respetar los tamaños relativos de las letras.

* -Como en el caso de los otros disléxicos, no pueden escribir a velocidad normal por lo que ante la detección de estas dificultades no se debe presionar a los(as) niños(as)

afectados exigiéndoles mayor prisa debido a que los esfuerzos que ya está realizando son enormes.

* -Es rasgo característico la rigidez de la mano y de la postura, presionando exageradamente el lápiz.

* -El problema reside en que no pueden poner por escrito sus pensamientos ni recordar las direcciones correctas de su brazo al escribir. Muchos realizan la escritura en sentido inverso, vale decir en nuestra lengua, de derecha a izquierda.

*- Esta deficiencia necesita por supuesto de una terapia correctiva especializada a ser aplicada lo antes posible. Tales niños sufren al resultarles imposible presentar un trabajo impecable en clase (Retondaro, 2001).

Estos dos últimos tipos de disgrafía son los que se van a evaluar dentro de la propuesta ya que son los que afectan a la adquisición de la lecto-escritura.

De acuerdo a lo antes mencionado la disgrafía dificulta el proceso de aprendizaje del estudiante al no poder ejecutar la escritura correctamente, sus necesidades educativas especiales deberán ir dirigidas a mejorar su grafía y ortografía como consecuencia de su disgrafía.

1.6.4 FALTAS DE ORTOGRAFÍA

La disortografía consiste en una escritura, no necesariamente disgráfica, sino con numerosas faltas, que se manifiesta una vez que se ha adquirido los mecanismos de la lectura y la escritura (Fernández, 2000). Para que un sujeto pueda considerarse disgráfico, debe cometer un gran número de faltas, lo cual puede deberse a diversos motivos:

- Alteraciones en el lenguaje: un retraso madurativo en la adquisición y utilización del lenguaje, junto a un escaso nivel verbal, con pobreza de vocabulario, facilitan

los errores en la escritura. Lo mismo ocurre al tener que escribir vocablos mal aprendidos o nuevos de los cuales aún no se ha interiorizado el significado, ni la imagen sonora ni la gráfica.

- Errores en la percepción tanto visual, como auditiva: fundamentalmente están basados en una dificultad para memorizar los esquemas gráficos o para discriminar cualitativamente los fonemas (Fernández, 2000).
- Fallos de atención: si esta es inestable o lábil no permite la fijación de los grafismo ni su reproducción correcta.
- Un aprendizaje incorrecto de la lectura y la escritura, especialmente en la fase de iniciación lo cual supone una ausencia de base con la consiguiente inseguridad para escribir (Fernández, 2000).

La disortografía concierne a las perturbaciones de la utilización escrita de la lengua; frecuentemente va unida a los retrasos del lenguaje oral, como sintomatología de una dislexia no apreciada, resultante de un aprendizaje defectuoso, o de un medio cultural desfavorable, como falta de atención o de lectura comprensiva

La ortografía es una parte del acto grafico e inseparable de él. La diferencia fundamental con éste es que no considera los aspectos de calidad de la letra.

El proceso de escribir correctamente exige un cierto número de capacidades que es preciso cultivar: (Rodríguez, 2002).

1. Habilidad para el análisis sónico de la palabra hablada y la configuración de fonemas estables.
2. Capacidad para el análisis cenestésico de los sonidos.
3. La capacidad para reconocer una forma grafica ausente
4. Capacidad para la secuenciación y ordenación correcta de los elementos sónicos y gráficos.

5. Dotar a la síntesis grafofónica de sentido: Estructuración semántica y gramatical.

La disortografía es el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía y está acompañado por realteraciones como dislexia y disgrafía entre otras (Rivas, 1997). Al hablar de disortografía se deja al margen la problemática de tipo grafo motor y se centra el énfasis en la aptitud para transmitir el código lingüístico hablado o escrito por medio de los grafemas o letras, las peculiaridades ortográficas de algunas palabras en las que no es tan clara esa correspondencia.

A continuación se mencionan algunas causas de la disortografía (Rivas, 1997) que nos servirán para una mejor detección:

- ⇒ Deficiencia en percepción y en memoria visual y auditiva.
- ⇒ Deficiencia a nivel espaciotemporal.
- ⇒ Déficit o inmadurez intelectual.
- ⇒ Problemas de lenguaje.
- ⇒ Deficiente conocimiento y uso de vocabulario.
- ⇒ Bajo nivel de motivación.

Las características de la disortografía según, Rivas, 1997 se dividen en dos en lingüístico – perceptivo y viso espacial y estas características nos pueden ayudar a identificar si exista alguna disortografía en los(as) niños(as) como son:

a) errores de carácter lingüístico – perceptivo:

- ⇒ Sustitución de fonemas vocálicos o consonánticos
- ⇒ Omisiones de fonemas Ej. De como por cromo
- ⇒ Omisión de sílabas enteras Ej. car por carta
- ⇒ Omisión de palabras
- ⇒ Adiciones de fonemas Ej. tarata por tarta
- ⇒ Adiciones de sílabas enteras Ej. Castillollo
- ⇒ Adiciones de palabras
- ⇒ Inversión de grafemas Ej. Aldo por lado, credo por cerdo

b) errores de carácter viso espacial

- ⇒ Sustitución de letras ej. d/p, p/q
- ⇒ Sustitución de letras similares ej. m/n, o/a, l/e.
- ⇒ Confusión en palabras con doble grafía Ej. b/v, ll/y.

Clasificación de la disortografía establecida por Tvsetkova y Luria; (citados por Rivas 1997).

- a) Disortografía temporal: el sujeto muestra inhabilidad para la percepción clara y constante de los aspectos fonéticos de la cadena hablada.
- b) Disortografía perceptivo cinestetica: el déficit se centra en la inhabilidad para analizar correctamente las sensaciones kinesicas que intervienen en la articulación.
- c) Disortografía cinética: en este tipo de disortografía se encuentra alterada la secuenciación fonemática del discurso.
- d) Disortografía viso espacial: consiste en una alteración en la percepción distintiva de la imagen de los grafemas o conjuntos de grafemas.
- e) Disortografía dinámica: aparecen alteraciones en la expresión escrita de las ideas y en la estructuración sintáctica de las oraciones.
- f) Disortografía semántica: se halla alterado el análisis conceptual, necesario para el establecimiento de los límites de las palabras.
- g) Disortografía cultural: radica en una grave dificultad para el aprendizaje de la ortografía convencional o de reglas.

Lo que anteriormente se mencionó son solo las distintitas clasificaciones que existen de disortografía.

Las producciones escritas delatarán los errores cometidos por el niño o niña, y para no confundirlo con un error de escritura, el docente deberá tener claro que se manifiesta como una particular dificultad para la expresión lingüística gráfica, conforme a las reglas del idioma.

El(a) maestro(a) deberá detectar el origen de las dificultades a fin de orientar correctamente al niño o niña (y a los padres y madres); en el caso, por ejemplo de hallar deficiencias visuales o auditivas, que por diversos motivos no hayan sido detectadas antes del ingreso a la escuela, hay que realizar la consulta a especialista. A veces faltas que se arrastran durante años pueden ser corregidas a tiempo y con un buen tratamiento (Smith, 1995).

Por consiguiente es importante que el psicólogo educativo detecte las necesidades educativas especiales del estudiante en el momento de la evaluación psicopedagógica para realizar una intervención que ofrezca las ayudas necesarias para favorecer el aprendizaje del alumno (a) y mejorar su lecto-escritura.

De tal forma se puede decir que con los conceptos antes mencionados de cada una de las necesidades como (inversión de letras, dificultad gráfica y faltas de ortografía) se tiene alguna dificultad no se podrá lograr la adquisición correcta de la lecto-escritura.

Recopilando todo el marco teórico se observa que para la detección de las necesidades educativas especiales se necesita del apoyo de una evaluación psicopedagógica que nos ayudará a detectar también las dificultades del aprendizaje y que por tales dificultades la adquisición de la lecto escritura: puede tener ritmos diferentes y generar los mismos, problemas escolares en rendimiento y aprovechamiento si estas dificultades son detectadas a tiempo se pueden ir mejorando los procesos de enseñanza aprendizaje. Así la adquisición de la lecto escritura parece ser orientada sin una serie de apoyos psicoeducativos que permitirán al niño o niña mejorar su rendimiento y aprovechamiento escolar.

Este trabajo de intervención, busca realizar una evaluación psicopedagógica, diseñar un programa de intervención y realizar una evaluación sumativa. En el siguiente capítulo se comentará el método que se utilizará.

2. MÉTODO

Se realizó una evaluación psicopedagógica en el área de lecto-escritura donde se identificaron las áreas débiles: inversión de letras, faltas de ortografía y dificultad gráfica. A partir de estas áreas se diseñó un programa de intervención en el área de lecto-escritura específicamente con problemática relacionada a dislexia, digrafía y disortografía y por último se realizó una evaluación sumativa donde se identificaron los logros y avances realizados por la niña, en el área de lecto-escritura.

2.1 PRIMERA FASE:

- *SUJETO*: para el desarrollo de la evaluación psicopedagógica se seleccionó de un grupo de 40 alumnos(as), a una niña que designó la maestra de grupo y que presentaba dificultades de aprendizaje en lecto-escritura.
- *INSTRUMENTOS*: para llevar a cabo la evaluación de lectura, escritura se elaboraron varios instrumentos que a continuación se mencionan:
 1. Ficha de identificación. Se recolectó datos personales de la niña, del tutor y de la institución donde acude la niña (anexo 1).

Es de sexo femenino tiene ocho años once meses, vive en la delegación tlalpan cursa el segundo años de primaria en una escuela pública y su tutor (mamá) tiene la escolaridad de primaria y es trabajadora de limpieza.

2. Hoja de derivación: Fue diseñada tomando en cuenta los criterios del DIAC (Documento Individual de Adecuación Curricular) acerca de las posibles necesidades que presenta la alumna respecto de alguna área en específico (anexo 2).

Se solicito la evaluación de la niña por parte de la maestra y del tutor ya que a la niña por que es repetidor del primer año de primaria y considera la maestra que debería repetir segundo ya que comenta que no tiene bien cimentados los aprendizajes en relación con sus compañeros se le dificultan los contenidos de lectura, escritura y matemáticas.

3. Entrevista. Las entrevistas se elaboraron con la finalidad de recolectar datos que puedan servir para saber sobre el aprendizaje de la niña y se le aplicaron al tutor y profesora de grupo (anexo 3 y 4).

En la entrevista hecha al tutor (madre) Se recolectaron datos como que la niña vive en un ambiente de violencia intrafamiliar empezó ir al Jardín de niños a los 5 años solo curso un año y a la primaria entro a los seis años y repitió el primer año de primaria por que faltó casi la mitad del año por varicela y no le gusta ir a la escuela ni hacer las tareas. En la entrevista con la profesora se obtuvieron datos como que se le dificulta la escritura ya que es poco legible omite y sustituye letras hace segmentación de palabras y lectura no lee ni comprende el contenido de las lecturas en español y en matemáticas se le dificultan las restas y las tablas de multiplicar se dispersa con facilidad, si no le gusta el tema visto no pone atención en clase y se atrasa en hacer los ejercicios y no los termina le gusta mucho la clase de conocimiento del medio, y falta con mucha frecuencia a clases.

4. Observaciones. Las observaciones se realizaron para identificar la actividad general del grupo clase y la actividad de la alumna y describir la interacción con el grupo, maestra, actitud hacia las actividades, la realización de actividades y la interacción con el observador. Se realizaron cuatro

observaciones a la niña (dos dentro del aula y dos fuera del aula) de tipo descriptivo con una duración de 60 min. (anexo 5 y 6).

Algunas anotaciones que se hicieron durante las observaciones dentro del aula es que muestra una buena relación con el grupo clase no hace las actividades por jugar o por que se para muchas veces a sacar punta al lápiz o por hacer otras cosas y cuando regresa a su lugar ya se termino el tiempo para hacer la actividad y fuera del aula es una niña pasiva no juega con sus compañeras y en ocasiones cuando llega a jugar con sus compañeras se lleva bien con ellas.

5. Evaluación de dificultades de Lecto-escritura. Para las dificultades de aprendizaje en lecto- escritura se aplicó una serie de instrumentos de reconocimiento de letras (anexo 7). También se le tomó el tiempo de una lectura y se le aplicaron algunos ejercicios de español donde se pudo observar las dificultades al leer y las faltas de ortografía que presentó la niña, básicamente la escritura de frases sencillas y complementar palabras (anexo 8 y 9)

Una vez terminada la recolección de datos se detectó tres necesidades educativas que provocaban dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura:

- Dificultad para leer que consta de reconocer letras. Por ejemplo Se le presentaron una serie de letras (anexo 7) como las vocales y la niña me tenía que decir que letra era también se le presentaron letras como ga, go, y gu donde la niña no supo decirme que letras eran y no supo el sonido de las letras es decir que sabía que letra era pero ya la consonante con vocal ya no sabía por ejemplo decía que la letra c con la letra a sonaba sa o confundía el sonido de la ñ con la ll. También se le presento un cuadro donde venían las letras p,b,d,y q que tenía que colorear cada letra con un color distinto pero cuando los coloreo no pudo hacerlo por que confundía la p con la q y la b con la d.

- Faltas de ortografía que es completar palabras acomodar y separar oraciones. Por ejemplo se le presentaron una serie de ejercicios (anexo 8) donde tenía que poner la letra que faltaba a unas palabras como por ejemplo en la palabra dibujo tenía que poner la letra b y él escribió la letra d y decía didujo por la inversión de letras que hacía la niña, también tenía que separar oraciones y no supo hacerlo ya que se le dificultaba la lectura y por lo mismo no sabía donde tenía que separar cada palabra y el último ejercicio era acomodar unas oraciones donde no lo realizó correctamente ya que al leer las oraciones no comprendía la oración y por lo mismo no supo como acomodarla. Estos ejercicios se muestran en el ejemplo 1.
- Dificultad gráfica es la copia de distintos trazos y laberintos. Por ejemplo se le presentaron una serie de ejercicios de caligrafía donde la niña tenía que copiar los ejercicios lo más parecido al original y la niña no pudo realizar bien la copia de los trazos desde el momento en que tomaba mal el lápiz como se muestra en el ejemplo 2 en el ejercicio 1

Las dificultades detectadas suelen ser constantes y algunas de ellas sino se atienden pueden ser progresivas: se insiste en que es necesario diseñar, aplicar un programa de intervención que brinde los apoyos necesarios para poder minimizar o modificar las diferentes dificultades que presenta la niña en la escolarización. Así, la intervención es un recurso a través del cual se va a apoyar a la escolar.

2.2 SEGUNDA FASE:

2.2.1- INFORME DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

Estos resultados fueron obtenidos por medio de la entrevista realizada a la maestra de grupo, a la madre, a la alumna; por la revisión de cuadernos y exámenes de la niña. Se detectó que la niña tiene una necesidad en el área aprendizaje de la lecto- escritura, grafía motriz, inversión de letras y faltas de ortografía por tales necesidades se ha obstaculizado la adquisición de la lecto – escritura. En el siguiente cuadro se muestran los resultados obtenidos por cada una de las necesidades y el instrumento o ejercicio que se le aplicó para su valoración.

NECESIDAD	PROCEDIMIENTO	RESULTADOS
<u>Dificultad para leer:</u> Confusión de letras (anexo 7)	<ul style="list-style-type: none">Se le presentaron una serie de letras las cuales tenía que identificar por su nombre y sonido.	<ul style="list-style-type: none">De todas las letras que se le presentaron conocía el nombre de la mayoría de las letras pero no conocía el sonido de cada una de ellas y algunos los confundía.Confundió mucho el nombre y el sonido de estas letras: b/v, y/ll/ñ, s/c/z y q/k.Confundió mucho las letras p-q b-d, ya que al hacer el ejercicio de colorear cada una de estas letras de distinto color lo hizo bien pero cuando se le preguntaba qué letra era y cuál era su sonido se confundía.
<u>Faltas de Ortografía</u> <u>Escritura:</u> Separación de palabras, confusión de letras (anexo 8)	<ul style="list-style-type: none">Se le dio una hoja con una serie de ejercicios donde tenía que poner la letra que faltaba para completar la palabra, acomodar la oración correctamente y separar una oración.	<ul style="list-style-type: none">En el ejercicio de poner la letra que faltaba le costo mucho trabajo identificar que letra poner en cada palabra. En el ejercicio de acomodar correctamente la oración de las dos oraciones, no logro acomodar correctamente una. En el ejercicio de separar la oración no separa correctamente las oraciones, ya que no separaba los artículos de las palabras. Se muestra en el ejemplo 1.

<u>Comprensión lectora:</u> Identificación de ideas principales e instrucciones (anexo 9)	<ul style="list-style-type: none"> • Se le dio un pequeño texto para leer y unas preguntas sobre el mismo texto para que las contestara 	<ul style="list-style-type: none"> • Se tardó mucho tiempo en leer el texto y le costó mucho trabajo y de las preguntas que tenía que contestar no contestó ninguna
<u>Dificultad gráfica (escritura) motricidad fina:</u> Problemas para sostener el lápiz y seguir el trazo (anexo 10)	<ul style="list-style-type: none"> • Se le presentaron una serie de ejercicios de laberintos abierto y cerrado y la copia de diferentes trazos de dificultad 	<ul style="list-style-type: none"> • En el ejercicio del laberinto cerrado no lo logró hacer correctamente, ya que se salía del espacio que le correspondía y en el laberinto grueso pues lo logró hacer mejor. En la copia de los trazos los de mayor facilidad los hizo bien pero los que estaban un poco más complejos no logró hacerlos correctamente e iba haciendo cada vez más pequeño el trazo y desfigurándolo del que tenía que copiar. Se muestra en el ejemplo 2

En el aprendizaje de la lectura se define por la presencia de un déficit en el desarrollo del reconocimiento y comprensión de los textos escritos. Este trastorno es denominado como dislexia o como trastorno del desarrollo de la lectura y se manifiesta en una lectura lenta, con omisiones, distorsiones y sustituciones de palabras, con pausas, correcciones y bloqueos (Stanovich, citado por García 1998); como se observó en la evaluación aplicada a la niña.

En el aprendizaje de la escritura se trata de una dificultad significativa en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la escritura, como errores en el deletreo, hasta errores en la sintaxis, estructuración o puntuación de las frases, o en la organización de párrafos, faltas de ortografía y una grafía distorsionada. (Greeg citado por García, 1998); como se observó durante la evaluación psicopedagógica que se le aplicó a la niña.

De esta detección se planeó un programa de intervención que a continuación se detalla.

A continuación se presentan unos ejemplos de los resultados obtenidos en los ejercicios de la evaluación hechos por la niña en el anexo 8 y 10

EJEMPLO 1: Este ejercicio se utilizó en la evaluación psicopedagógica y se muestra la inversión que hacia la niña en la letras como en la palabra dibujo y hombre. También se muestra que no acomodó ni separó las oraciones correctamente, es decir por artículo, sujeto, verbo y predicado.

COMPLETA LAS SIGUIENTES PALABRAS CON LAS SIGUIENTES LETRAS: **B, N, R, RR, V, D, J, G, Q.**

HO_ O BOTA SER b LLETA AvAJO DIdUJO HAMrIRE
 PLbIA HOMrE TE_ GO _LO BO _OSA
 FEdOCALr CA_ ETERA _UESO JUEd _UGO
 DA_ O _USANO _INOSAURIO _EFRESCO

ACOMODA CORRECTAMENTE LAS ORACIONES

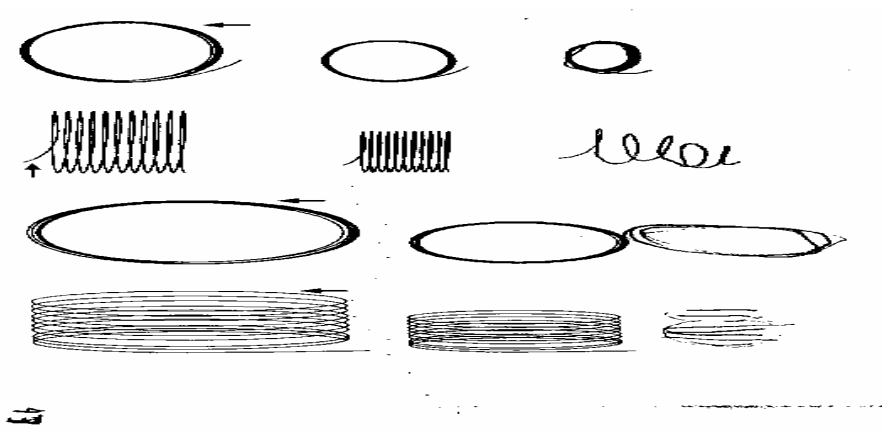
Trajo a mi mamá a la escuela.
a trajo mamá escuela Mi me la
 Juega clase Pedro en mucho
Pedro me trae a la escuela.

SEPARA LAS PALABRAS DE CADA ORACION

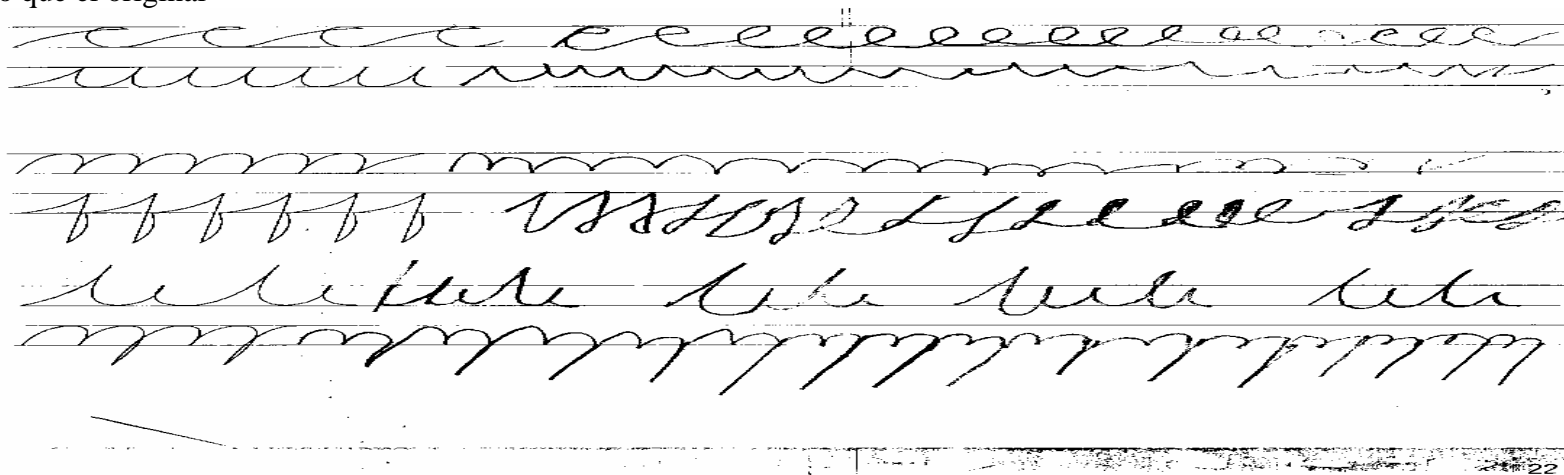
Tengo un n v o q e u e n l a e s c u e l a .

El niño e s c r i b i o u n a c a r t a .

EJEMPLO 2.: Este ejercicio también se empleó en la evaluación psicopedagógica y se muestra como en el ejercicio 1 no copia correctamente los trazos más complejos que son el segundo y el cuarto y solo los realiza una vez ya que se le hace muy complejo hacer el trazo. Ejercicio 1



Ejercicio 2: Se muestra que no realiza el trazo correctamente es decir no lo copia igual, va desfigurando el trazo y haciéndolo más pequeño que el original



2.2.2 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: (APLICACIÓN)

Se trabajó con cada una de las necesidades para llegar al objetivo principal de este trabajo que fue que la alumna adquiriera una adecuada lecto- escritura correspondiente a su edad. La intervención se dividió en cuatro fases.

NECESIDAD	OBJETIVO	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN	COMENTARIOS
<p>Primera fase</p> <p><i>DIFICULTAD GRÁFICA MOTRIZ</i></p> <p>EJEMPLO 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar habilidades relacionadas con la motricidad fina Para mejorar la disgrafía motriz ejerciendo sus pequeños músculos de la mano y lograr movimientos específicos y al mismo tiempo ayudar a mejorar el trazo o el grafismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicios de cómo debe agarrar el lápiz a qué distancia debe de estar su mano del papel para empezar a trabajar. Ejercicios de copiar bucles y espirales en dirección del reloj e inversos sobre líneas curvas, rectas y mixtas. (anexo 11) 	<ul style="list-style-type: none"> Una sesión de 10 minutos. Tres sesiones de 10 minutos cada una. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendió agarrar el lápiz. Realizó correctamente los trazos. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuando se le enseñó agarrar el lápiz a principio le costo trabajo Se observó que los trazos ya son muy similares a los que tenía que copiar se mejoro el trazo desde el momento en que la niña agarró correctamente el lápiz a una distancia adecuada y sin separar el lápiz de la hoja para la realización de trazo. De esta manera la niña pudo hacer correctamente los trazos más sencillos. Y los trazos mas complicados los logro hacer no perfectos

					peso si muy similares y sin cambiar el tamaño del trazo.
Segunda fase <i>RECONOCIMIENTO DE LETRAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir correctamente las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primero a la alumna se le dieron 20 tarjetas con dibujos que contienen palabras incompletas con las letras que se le dificultan a la niña. Para completarlas. (Anexo 12) 	<ul style="list-style-type: none"> • Una sesión de 15 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Completo correctamente las palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Al darle las tarjetas a la niña tuvo un poco de dificultad al principio para completar las palabras billete, caballo, y estrella ya que hizo sustitución de letras como fue ch por ll
Segunda Fase <i>RECONOCIMIENTO DE LETRAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el sonido y el grafismo de las letras. 	<ul style="list-style-type: none"> • La alumna toco con la yema de sus dedos y repitió en voz alta las letras hechas con foami y cartón corrugado para que fuera reconociendo cada una de las consonantes en las cuales tenia una dificultad (anexo 13), hizo estas mismas letras con plastilina y las coloreo en hojas por separadas cada 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos sesiones de 15 minutos cada una. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoció el sonido y el grafismo de todas las letras 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoció todas la letras que se le dieron a excepción de la ch por la ll a la hora de pasar el dedo por la letras, pero a la hora de colorearlas y hacerlas con plastilina reconoció bien cada una de ellas y su sonido.

		una de las letras y las dos letras juntas que confundía por ejemplo b/d. (anexo 15)			
Segunda Fase <i>FALTAS DE ORTOGRAFÍA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Completar todas las palabras sin ningún error. • Escribir correctamente todo el dictado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le dieron las primeras tarjetas del ejercicio de reconocimiento de letras para volver a completar las palabras. (anexo12) • se le hizo un dictado que llevó las letras de se le dificultaban. (anexo14) ejemplo 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Una sesión de 15 minutos. • Una sesión de 10 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Completo correctamente todas las palabras • Escribió bien todo el dictado sin ningún error 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se le dieron las tarjetas para completar las palabras las completó todas sin ningún error, ya que sabia muy bien cada una de las letras y su sonido. • Cuando se le hizo el dictado se tardó un poco en escribir la s palabras pero escribió correctamente todas las palabras.
<i>FALTAS DE ORTOGRAFÍA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar correctamente el artículo, sujeto, verbo y predicado. • Separar y acomode correctamente las 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le pidió que hiciera una separación de oraciones y el acomodamiento de las mismas especificándole cual era el artículo, el 	<ul style="list-style-type: none"> • Una sesión de 30 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizó correctamente la separación de la oración identificando cual es el sujeto, verbo y predicado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Después que se le explicó que era el artículo, sujeto, verbo y predicado realizó correctamente el ejercicio de separar las oraciones y el acomodamiento de

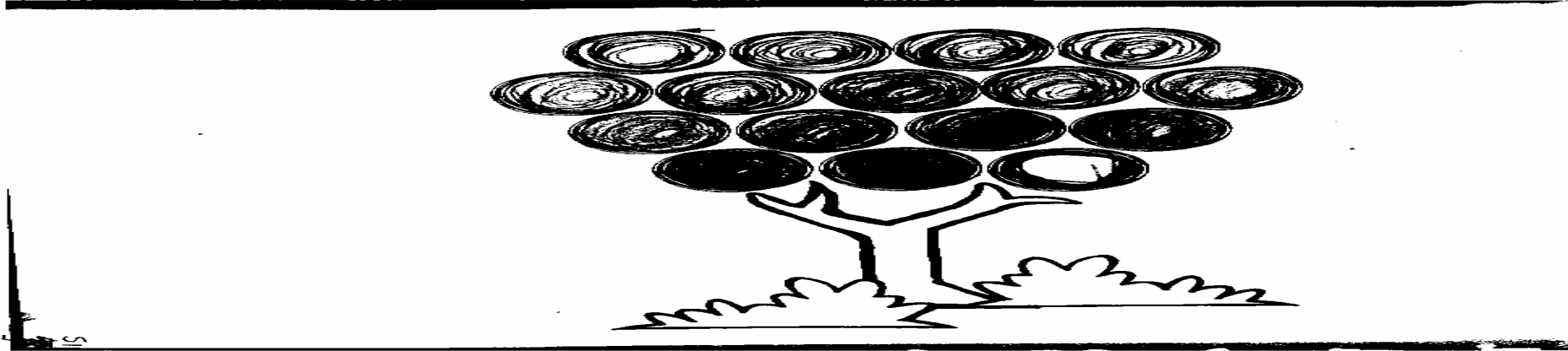
	oraciones.	sujeto, el verbo y el predicado para la mayor facilidad de separación y acomodación de las mimas.			las mismas y así mismo y las letras que se le dificultaban el sonido de las mismas.
Tercera Fase <i>LECTURA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer correctamente, comprenda lo que esta leyendo. Y conteste lo que se le pregunta sobre la lectura hecha. • Hacer una secuencia lógica de los dibujos, escribir correctamente el cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabajó con la niña donde realizó ejercicios con cuentos pequeños y de su agrado al leerlos (anexo 16) y de dibujos animados por que ella les creara una historia. • Después Inventara un cuento con una serie de dibujos.(anexo 17) 	<ul style="list-style-type: none"> • Una sesión de 20 minutos. • Una sesión de 30 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la tercera fase que fue la de lectura la niña realizo correctamente todos los ejercicios sobre todo comprendió bien los cuentos que leía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de empezar a leer recordamos todas las letras y su sonido de cada una de ellas, después empezamos con los cuentos pequeños que fue leyendo despacio. • Cuando invento ella el cuento lo hizo bien al contarlo, pero donde le costó trabajo fue cuando lo tuvo que escribir por que se la olvidaban algunas partes de cuento que había inventado.
Tercera Fase <i>LECTURA</i> <i>Comprensión lectora.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir el título y el final de acorde a la comprensión de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le dieron cuentos incompletos donde a uno le puso el título y al otro le puso le final. (anexo 18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Una sesión de 20 minutos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Este ejercicio le costo un poco de trabajo por que primero tuvo que leer los cuentos y después poner el titulo y el final a los

					cuentos. Pero le ayudo mucho por que trabajo su atención y comprensión de las lecturas realizadas
<p>Tercera Fase</p> <p><i>LECTURA Comprensión Lectora.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poner atención a la lectura y conteste correctamente las preguntas que se le hagan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se hicieron lecturas un poco más complejas y se le iban haciendo preguntas sobre la lectura. (anexo 19) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos sesiones de 30 minutos cada una. 		<ul style="list-style-type: none"> • En este ejercicio ya tenía un poco de gusto por la lectura y su atención y comprensión estaban por completo en la lectura ya que cuando se le hicieron preguntas sobre la lectura contesto correctamente la mayoría solo tuvo dos errores.
<p>Cuarta Fase</p> <p><i>Evaluación psicopedagógica ejemplo 6</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contestar correctamente toda la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le aplicó la misma evaluación psicopedagógica que se le aplico antes de la intervención 	<ul style="list-style-type: none"> • Una sesión de 30 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contestó correctamente toda la evaluación. 	<p>Cuando se le presentaron las letras e identificara cada una de ellas y su sonido. Identifico cada una de ellas correctamente. En los ejercicios de completar las palabras y separar y acomodar las oraciones; el ejercicio de las oraciones lo hizo correctamente y el de completar la palabra solo</p>

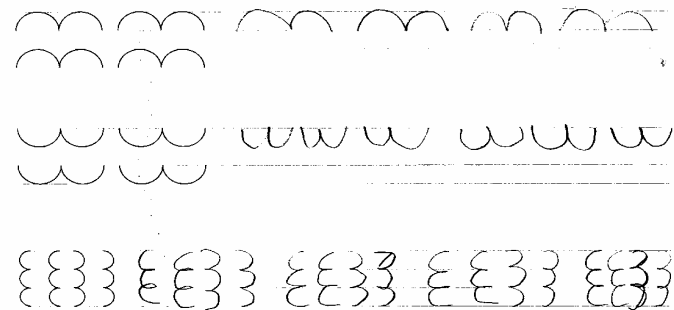
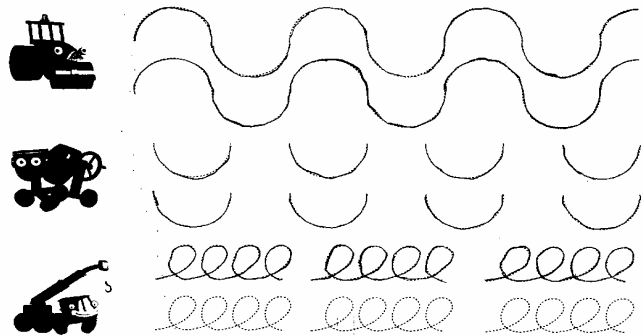
					<p>tuvo un error. En el pequeño texto de comprensión contesto correctamente todas las preguntas y leyó muy bien el texto. Y en el ejercicio de los laberintos y copiar los trazos realizo muy bien la copia de los trazos siguiendo el tamaño y el trazo correctamente y respeto los espacios en los laberintos.</p>
--	--	--	--	--	--

Este programa de intervención fue de 16 sesiones, dividido en cuatro fases: la fase uno fue la dificultad gráfica donde mejoró su caligrafía; la fase dos que fue el reconocimiento de letras donde la niña conoció el sonido y el nombre de las letras; la fase tres las faltas de ortografía donde aprendió a separar y acomodar oraciones correctamente y la fase cuatro que fue la de lectura donde la niña aprendió a leer mejor y la comprensión lectora.

EJEMPLO 3: Este ejercicio se utilizó en la intervención en la primera fase. Se muestra un ejemplo de cómo hacia los ejercicios la niña al principio de la intervención. Se muestra como empieza correctamente el ejercicio haciendo bucles pero todavía se le dificulta un poco y termina como si los estuviera coloreando.



A continuación se muestra un ejemplo de cómo ya realizó los trazos correctamente es decir que siguió bien toda la línea punteada sin salirse y copio igual los trazos del original sin desfigurarlo y sin hacerlo más pequeño como lo hacía en la evaluación y se muestra en ejemplo 2 ejercicio 2 y estos resultados se obtuvieron al final de la primera fase de la intervención.



EJEMPLO 4: A continuación se muestra una parte del dictado que se le hizo a la niña en la segunda fase de la intervención que es el reconocimiento de letras y faltas de ortografía y se puede observar que escribió bien todas las palabras, también se puede ver que ya no hace inversión de las letras como por ejemplo en la b y d por que escribió bien la palabra burro y jabón y no invirtió la b como aún se mostraba en el ejemplo 1; ya no confunde el sonido de la ll con la ñ ya que escribió bien las palabras llave, gallo y llamar. En este ejemplo se puede observar que se ha mejorado notablemente la ortografía y el reconocimiento de letras de la niña

Dictado																			
1 somera																			
2 hablar																			
3 vaca																			
4 burro																			
5 servilleta																			
6 cien																			
7 jabón																			
8 llave																			
9 tijeras																			
10 queso																			
11 kilo																			
12 tijera																			
13 caller																			
14 gallo																			

EJEMPLO 5: A continuación un ejercicio de la tercera fase de la intervención donde la niña le puso el título a una lectura y se muestra que para haberle puesto el título la niña tuvo que comprender lo que había leído.

La leona y sus cachorros

Una fiera leona perdió a sus cachorros en manos de un cazador. Llena de dolor se quejaba atronando el bosque con sus gritos de desesperación. Y tanto y tanto gritó que finalmente un oso se acercó a ella y le dijo:

Calla ya que a todos nos tienes locos con tus gritos.

Hay de mí, que perdí a mis hijitos - lloró la leona.

Escucha, ¿Tenían padre y madre los muchos hijitos de otros que tu te has comido antes? - preguntó el oso-

Si los tenían -respondió sollozando la leona.

Y habiendo callado las otras madres, ¿porqué nos asusta tú con tus gritos? ¿quién te obliga?

Hay de mí, el destino que me ha dejado sin ellos, -dijo la leona.

Pues deja ya de molestar que todas esas mismas palabras ya las han dicho todos antes.

Pues no debemos hacer a otros lo que nos duele que otros nos hagan a nosotros.



EJEMPLO 6: A continuación una parte de la evaluación que se realizó en la cuarta y última fase de la intervención y se muestra como contesto correctamente los ejercicios de: completar las palabras solo cometió un error; el acomodar y separar las oraciones en artículo, sujeto, verbo y predicado que lo realizó correctamente el ejercicio a diferencia de como se muestra en el ejemplo uno. Esta evaluación se realizó al final de la intervención.

NOMBRE:

FECHA:

GRADO: 2

COMPLETA LAS SIGUIENTES PALABRAS CON LAS SIGUIENTES LETRAS: B, N, R, RR, V, D, J, G, Q.

~~BEBE~~ bota SERVILLETA ~~BAJO~~ ~~DIJJO~~ HAMBRE
 PLANTA HOMBRE TENGO ~~REBE~~ ROSA
 FERROCARRIL CARRETERA QUESO JUEGO JUGO
 DADO GUSANO DINOSAURIO ~~REFRESCO~~

ACOMODA CORRECTAMENTE LAS ORACIONES

Mi mamá me trajo a la escuela me la ~~trajo~~
 Pedro juega mucho en clase

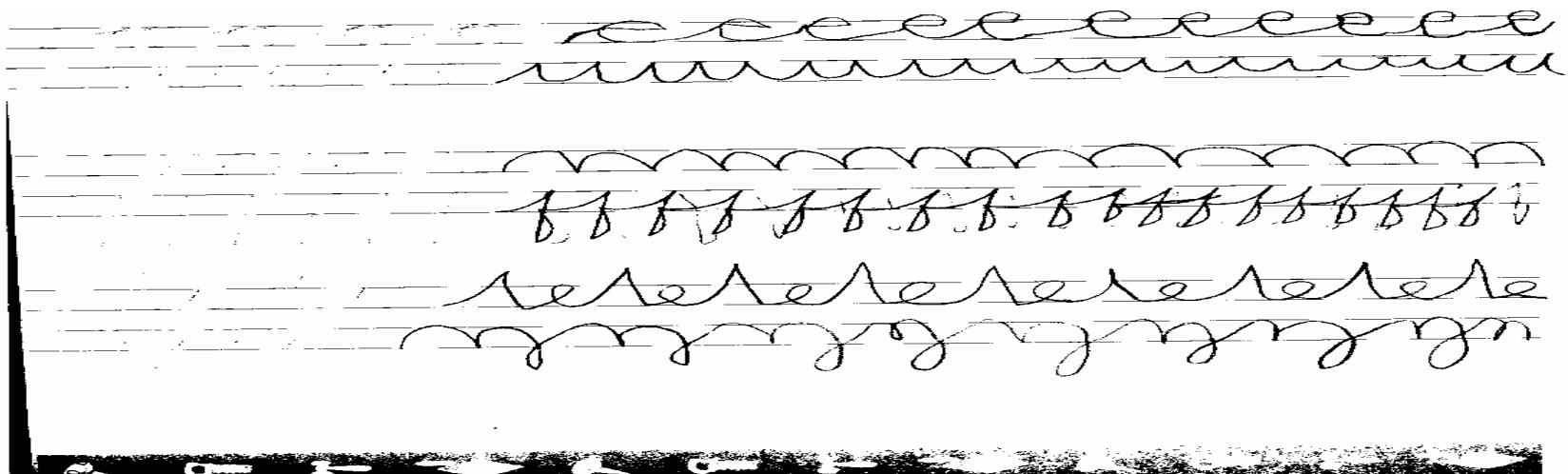
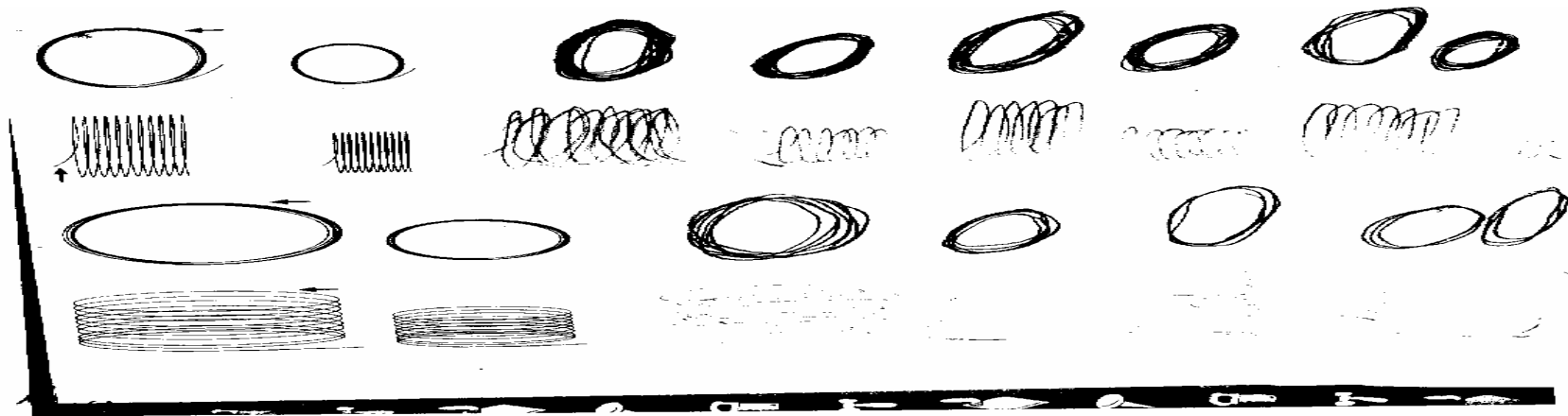
SEPARA LAS PALABRAS DE CADA ORACION

Tengo un nuevo compañero en la escuela

El niño describió una carta

20

EJEMPLO7: A continuación los mismos ejercicios del ejemplo 2 el ejercicio 1 y 2 después de la intervención y se muestra que realizo correctamente los trazos igual que el original sin desfigurarlos y sin cambiar el tamaño del trazo.



2.3 TERCERA FASE:

LOGROS	AVANCES
<ul style="list-style-type: none">• Agarrar adecuadamente el lápiz• Respetar el tamaño de las letras• Diferenciar las letras que confundía ejemplo: p/q.• El sonido de todas las letras• Aprender a leer correctamente.	<ul style="list-style-type: none">• Respetar signos de puntuación (el punto)• Comprender lo que los demás leen• El gusto por la lectura

Es importante el insistir que desde esta intervención (ayuda individualizada) la niña aminoró sus dificultades, sin embargo, aún prevalece una problemática importante: un entorno familiar agresivo. Asimismo, tiene necesidades educativas y dificultades en matemáticas, desajustes en autoestima y dificultades interpersonales con sus compañeros.

Se insiste en que aunque la intervención hacia lecto- escritura fue benéfica, la integración educativa sólo ha sido parcial y se requiere de un trabajo más colaborativo de la familia y maestra regular: actualmente la niña ya no asiste de manera regular y consistente en la escuela. Todo el trabajo relacionado con el diseño y desarrollo de la intervención tuvo como propósito detallar adecuaciones curriculares no significativas: esto último insiste en afirmar que no toda dificultad, supone un adecuación significativa: se trata de insistir en que desde la metodología de enseñanza se puede mejorar el rendimiento escolar.

3 CONCLUSIONES

Un aspecto central y enriquecedor del trabajo fue conocer más sobre el proceso de adquisición de la lecto- escritura y las dificultades que se presentan en el camino para llegar a una buena de la lecto- escritura y que los obstáculos, muchas veces, no son detectados a tiempo y provocan procesos que no favorecen el desarrollo educativo.

A continuación un cuadro donde se muestran las necesidades que presentaba la niña para la adquisición de la lecto –escritura antes de la intervención psicopedagógica y los resultados obtenidos después de la intervención psicopedagógica.

ANTES	DESPUÉS
➤ Tomaba el lápiz mal.	➤ Aprendió agarrar correctamente el lápiz es decir a no agarrarlo tan arriba.
➤ Dificultad gráfica (no copiaba igual los trazos, desfiguración de trazos y letras, cambiaba el tamaño del trazo lo hacia muy pequeño o muy grande).	➤ Aprendió a respetar los espacios en el cuaderno a la hora de escribir ya no hacia en tamaños desproporcionados los trazos, aprendió a copia los trazos igual sin cambiarles la forma y el tamaño y esto se mejoró en la primera fase de la intervención
➤ No identificaba bien el sonido y el nombre de las letras por ejemplo ll/ñ. ➤ Inversión de letras por ejemplo b/d.	➤ Aprendió a reconocer el sonido y el nombre de todas las letras del abecedario con los ejercicios de la segunda fase en la intervención
➤ No comprendía lo que leía	➤ Al reconocer el sonido de las letras la niña mejoró al leer ya que de esta manera no cambiaba el sentido de la palabra y lo podía leer mas fluido y entender mejor lo que leía de esta manera aprendió a comprender mejor sus lecturas.

En la actualidad hay un gran número de niños (as) que presentan necesidades educativas, en sus primeros años, en el ámbito escolar, ya sea por dificultades afectivas predominantes que impiden una evolución normal, o la falta del desarrollo de habilidades o

estrategias para la lectura y escritura como es el caso de este trabajo con la dificultad gráfica y las faltas de ortografías que obstaculizan la adquisición de la lecto- escritura en una niña que cursa el 2º año de primaria.

Por tal motivo, dentro de este contexto, el aprendizaje de la lecto-escritura es de suma importancia y siempre será un recurso que el(la) niño(a) va a utilizar a lo largo de su proceso de escolarización

Por lo anterior, es vital que durante los primeros años del período escolar (6,7,8 años) se detecten aquellas áreas débiles que imposibilitan esta adquisición, ya que de no ser así la(el) niña(o), que tiene alguna necesidad o dificultad, puede aumentar sus problemas en la relación sonoro-gráfica, en discriminación de sonidos, en la redacción, a tal punto que de un problema “elemental” se va haciendo cada vez más complejo: no es casual que en este caso la niña ya no asiste a la escuela.

El propósito de este trabajo se cumplió, ya que la niña, que cursaba 2º año de primaria, mejoró la lecto- escritura. Asimismo, el trabajo realizado, como psicóloga educativa, fue muy significativo pues identifique aspectos relacionados con aprendizajes escolares, procesos grupales, diseño curricular y orientación educativa: áreas que complementan un trabajo interdisciplinario hacia los(as) escolares con dificultades de aprendizaje.

En este estudio de caso se detectaron las necesidades educativas con una evaluación psicopedagógica y se le dio una intervención adecuada, ya que se mejoró la lecto- escritura de la niña pues no hay confusión de letras, reconoció el sonido de cada letra, no hacia la inversión de las mismas, mejoró su caligrafía, su ortografía y aprendió a leer y a comprender una lectura. Todo esto se lleve a cabo por a una intervención oportuna y adecuada pero sobre todo por apoyo y el interés de la niña para con mi trabajo: el apoyo que otorgó la mamá fue superficial, la maestra sólo recomiendo de manera general cuestiones de contenido y la niña fue elemento clave para lograr impactos positivos.

A lo largo de la intervención la escolar se mostró reticente, tímida y con poca motivación a participar: conforme las sesiones fueron desarrollándose, su participación fue incrementándose, a tal punto que ella tuvo un rol proactivo y el impacto fue muy significativo. No paso lo mismo con el apoyo de la familia, pues era muy inconsistente y con pobre retroalimentación: se por información de la misma escuela que la niña dejó de asistir todo el ciclo 2006-2007.

La niña después de la intervención mostró un gran interés por seguir aprendiendo y mejorar en su rendimiento académico; es decir, me buscaba para pedirme ayuda en sus tareas escolares y en sus demás materias, principalmente en matemáticas donde también presentaba dificultades de aprendizaje.

Por lo anterior debe existir el apoyo de la familia con las actividades de la escuela y la actitud positiva y la disposición de los (as) maestros(as) para ayudar a sus alumnos(as) y obtener resultados favorecedores de aprendizaje.

Es de gran ayuda e importancia trabajar conjuntamente con los padres de familia, insistirles y motivarlos sobre el papel que desempeñan ante sus hijos para poder ayudarlos a mejorar en el rendimiento académico que desempeñan sus hijos (as) en la escuela ya que es parte esencial en el (la) niño(a) que tengan el apoyo de sus padres en las actividades escolares fuera de la escuela es decir en su casa.

Para las profesionales de la enseñanza es importante que detecten a tiempo las necesidades educativas de sus alumnos(as) para darles un apoyo a tiempo y mejorar las condiciones de aprendizaje.

En este trabajo se muestra la función profesional de la psicóloga educativa ante la problemática psicoeducativa del proceso de enseñanza aprendizaje. Resalta, entonces, que nuestra función puede apoyar y guiar el proceso: no hay malos y buenos estudiantes, el reto es detallar una propuesta de enseñanza individualizada para que los escolares mejoren su rendimiento.

La maestra regular tuvo un papel marginal: se ausentaba mucho del salón, los dejaba solos y solamente revisaba la tarea asignada; a veces les explicaba el tema, utilizando materiales, hacían un ejercicio en conjunto y después se ausentaba. A lo largo del periodo de observación e intervención no detecte una programación detallada en donde se identificaran objetivos y actividades acordes con el tema que desarrollaba.

Las sugerencias que se proponen para la escolar son: hacer ejercicios de caligrafía diariamente, repasar el sonido y el nombre de las letras diario, hacer dictado de palabras cada semana, leer diario o por lo menos tres veces por semana y hacer preguntas sobre la lectura, pero siempre lecturas de interés para la niña repasar lo visto en clases los fines de semana, la atención y el apoyo de los padres de familia y maestros(as).

Otra consideración que es importante comentar es el hecho de que antes de la intervención y además de la problemática escolar identificada, la niña fue descrita por la maestra como desmotivada, sin embargo ésta desapareció tan pronto se estableció una relación cercana con ella.

Es importante mencionar que la evaluación psicopedagógica que utilizó en este proyecto fue como lo menciona Barros (2001) la práctica de la evaluación psicopedagógica debe ser coherente, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico, con el origen social del desarrollo, del aprendizaje y con una visión de las diferencias individuales como indicadores de la naturaleza y tipo de apoyos que deben procurarse al estudiantado. También se considero lo que se menciona el documento de Evaluación Psicopedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional (1990) es necesario para ello realizar una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que no sólo informe de las dificultades del(a) niño(a), sino también de sus posibilidades y los cambios que requieren el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades específicas. En esta evaluación se debe profundizar en diversos aspectos, como el desempeño del(a) alumno(a) en las distintas áreas (motriz, auditiva, intelectual, comunicación, visual entre otras), según con que se asocien las necesidades educativas especiales que presente; así como su nivel de competencia curricular en las

distintas asignaturas, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, la forma en que se desenvuelve socialmente, las condiciones sociales, familiares y las del entorno escolar.

Se consideró que las necesidades que presenta la niña son dificultades de aprendizaje por lo que para Defiur en el 2000 un problema del aprendizaje es un término general que describe problemas del aprendizaje específico. Un problema del aprendizaje puede causar que una persona tenga dificultades aprendiendo y usando ciertas destrezas. Las destrezas que son afectadas con mayor frecuencia son: lectura, ortografía, escuchar, hablar, razonar, y matemáticas.

Existen muchos problemas de aprendizaje los cuales si se detectan a tiempo pueden ir mejorando con una Intervención temprana y con las ayudas y apoyos necesarios, algunos problemas de aprendizaje que afectan a la adquisición de la lecto escritura son inversión de letras, dificultad grafica y faltas de ortografía. Estas dificultades de aprendizaje se dan cuando existen alteraciones afectivas, cognitivas, o conductuales en un niño o niña.

Estas alteraciones (*dislexia, disgrafía, discalculia, disortografía*) cuentan en su base etiológica, con un trastorno psicomotor, o una alteración del esquema corporal, pueden repercutir desfavorablemente en el desarrollo de los aprendizajes conceptuales básicos, o procesos de *adquisición* de habilidades y destrezas *de lectura, escritura y cálculo*.

Por lo anterior las dificultades en la adquisición en el aprendizaje de la lectura se definen por la presencia de un déficit en el desarrollo del reconocimiento y comprensión de los textos escritos. Este trastorno no es debido ni al retraso mental, ni a una inadecuada escasa escolaridad, ni aun déficit visual o auditivo no-problema neurológico. Este trastorno es denominado como dislexia o como trastorno del desarrollo de la lectura (Stanovich, citado por García, 1998). Se manifiesta una lectura oral lenta, con omisiones distorsiones y sustituciones de palabras, con paros, correcciones, bloqueos. Se produce una afectación también de la comprensión lectora.

Retomando lo anterior la niña mostró una dislexia ya que en la evaluación se detectaron una lectura lenta, la omisión de letras, la inversión de letras y es lo que nos obstaculizaba para la adquisición de la lectura pero este obstáculo desapareció con la adecuada y temprana intervención que se hizo con este proyecto.

Como se menciono antes en el aprendizaje de la escritura se trata de una dificultad significativa en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la escritura. Este trastorno no se explica ni por la presencia de un retraso mental, ni por insuficiencia escolar, ni por un déficit visual o auditivo, ni por alteración neurológica. La gravedad del problema puede ir desde errores en el deletreo, hasta errores en la sintaxis, estructuración o puntuación de las frases, o en la organización de los párrafos a esto se le conoce como disgrafía y disortografía (Gregg, citado por García, 1998).

Por lo anterior la niña presento las necesidades de disgrafía y disortografía en la adquisición de la escritura que fue en la estructuración de las oraciones es decir al acomodarlas correctamente y al separarlas correctamente, pero estas dificultades mejoraron en la intervención que se le hizo a la niña.

Recopilando todo el marco teórico y la intervención se observa que para la detección de las necesidades educativas especiales se necesito del apoyo de la evaluación psicopedagógica que nos ayudo a detectar las dificultades del aprendizaje y que por tales dificultades la adquisición de la lecto escritura: que puede tener ritmos diferentes y generar los mismos, problemas escolares en rendimiento y aprovechamiento y que si estas dificultades son detectadas a tiempo como fueron en este proyecto y se fueron mejorando los procesos de enseñanza aprendizaje. Así como la adquisición de la lecto-escritura fue orientada con una serie de apoyos psicoeducativos que permitieron a la niña mejorar su rendimiento y aprovechamiento escolar.

REFERENCIAS:

- Artiles C., (1995), *Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*, Madrid.: Síntesis.
- Barros V. y Bossa N.A., (2001), *Evaluación Psicopedagógica de 7 a 11 años*, Madrid.: Narcea.
- Bautista R., (1993), *Necesidades Educativas especiales*, España.: Aljibe.
- Béquer, (1994), *Rimas, leyendas y narraciones*, México.: Porrúa,
- Bravo V. L., (1999), *Lenguaje y dislexias, Enfoque Cognitivo del retardo lector*, México.: Alfaomega
- Calvo Á., (2001), *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones Curriculares*, Madrid.: Editores Escuela Española.
- Cuomo I., (1992), *La integración escolar, ¿Dificultades de aprendizaje o de enseñanza?*, Madrid.
- Defiur S., (2000), *Dificultades de Aprendizaje un enfoque cognitivo*, España.: Aljibe.
- Fernández F., (2000), *Dislexia*, Madrid.: Ciencias de la educación Preescolar y especial.
- García N., (1998), *Manual de dificultades del aprendizaje del lenguaje de la lecto-escritura y matemáticas*, Madrid.: Narcea.

- Gine, C. (2001), *La evaluación psicopedagógica. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, Madrid.: Alianza Editorial.
- González E., (1999), *Necesidades educativas especiales, Intervención psicoeducativa*, Madrid.: CCS.
- Hanko G., (1993), *Las necesidades educativas especiales en el aula ordinaria*, Barcelona.: Paidós.
- Instituto Interamericano del niño, (1992), *Dislexia escolar*, Montevideo Uruguay
- Integración Educativa, (2000), Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulos uno y dos, *sensibilización e integración educativa*, México.: SEP.
- Iriarte, (1980), *Fábulas*, México.: Diana.
- Jadoulle A., (1996), *Aprendizaje de la lectura y dislexia*, Argentina.
- Jiménez J. M., (1995), *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*, Madrid.
- Lacasa, P. y Guzmán, S. (1997). *¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje?* Madrid.: Transformar las aulas para superarlas. Cultura y educación.
- Marchesi A., (1996), Desarrollo psicológico y educación III. *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid.: Alianza Psicología.

Marchesi, A. (2001), *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, Madrid: Alianza Editorial.

Orden por la que se regula el procedimiento de desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Andalucía, BOJA 10-8-94

Portellano P. J. A., (1999), *La Disgrafía*, Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y especial.

Quirós J., (1994), *La dislexia en la niñez*, Argentina.: Paidós.

Retondaro M.C., (2001), *¿Cómo escribe el niño disgráfico?*
www.todosleen.com.ar/disgradisort/disgrafico.htm

Rivas, M. R., Fernández P., (1997), *Dislexia, disortografía, y Disgrafía*, España.: Pirámide.

Rodríguez D., (2002), *La disortografía*, Madrid.: Ciencias de la Educación Preescolar y especial.

Ruiz R., (1998), *Técnicas de Individualización didáctica, Adecuaciones curriculares (ACI) para alumnos con necesidades educativas especiales*, Bogota

Secretaria de Educación Pública, (2002), *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, México.: SEP.

Smith, S.L. (1995), *Problemas de Aprendizaje en Disgrafía*
www.psicopedagogia.com/disgrafia.

Smith, S.L. (1995), *Problemas de Aprendizaje*, www.psicopedagogia.com/aprendizaje

Swarts S., Shook R., (2003), *Enseñanza Inicial de la Lectura y Escritura*, México.: Trillas.

Universidad Pedagógica Nacional, (1990), *Evaluación Psicopedagógica*, Modelo, orientaciones, instrumentos, ministerio de Educación y Cultura, México.: UPN.

Vidal J. y Manjon, D. (1992): *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS.

Young M., (1992), *¿Dislexia o analfabetismo?*, México.: Limusa.

.

.

ANGUS

ANEXO 1

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO

1.- DATOS PERSONALES

APELLIDO PATERNO APELLIDO MATERNO

NOMBRES FECHA DE NACIMIENTO

EDAD EN MESES Y AÑOS

DIRECCIÓN PARTICULAR

GRADO PROVINCIA/ESTADO

2.- DATOS PERSONALES DEL TUTOR

APELLIDO PATERNO APELLIDO MATERNO

NOMBRES FECHA DE NACIMIENTO

OCUPACIÓN

ESCOLARIDAD ESTADO CIVIL

DIRECCIÓN PARTICULAR

ESTADO

3.- DATOS INSTITUCIONALES

NOMBRE DE LA ESCUELA

NOMBRE DEL DIRECTOR

TIPO DE ESCUELA PÚBLICA CON FINES DE LUCRO

 PRIVADA SIN FINES DE LUCRO

 MIXTA

DIRECCIÓN DE LA ESCUELA

ANEXO 2

HOJA DE DERIVACIÓN

FECHA _____

DERIVADO A:

GRADO Y GRUPO ESCOLAR

REPETIDOR

No. DE VECES.

DISCAPACIDAD

¿CUÁL?

Motivos por el cuál solicita el servicio de USAER:

¿Presenta dificultades en cuanto a hábitos y actividades que afecta o interfiere en su aprendizaje?

Precise y describa las dificultades de acceso a los contenidos contemplados en el curriculum de educación básica de segundo

Anote las estrategias y acciones que ha realizado para atender las necesidades del alumno y ayudar a solventar sus dificultades

Si usted posee alguna información importante que no ha sido contemplada en los rubros anteriores, favor de anotarla

ANEXO 3

HOJA DE ENTREVISTA (TUTOR)

FECHA

Solicitamos de la manera más atente, nos ayude a contestar las siguientes preguntas

¿Bajo qué condiciones se desarrollo su embarazo (deseado o lo contrario, estado físico y emociona)?

¿Cuál fue la duración de labor de parto?

¿Cómo fue su parto (natural o cesárea)?

¿A qué edad sostuvo la cabeza?

¿A qué edad se sentó?

¿A qué edad gateó?

¿A qué edad camino?

¿A qué edad controlo sus esfínteres (empezó ir al baño)?

¿A qué edad logro bañarse, vestirse y comer sin ayuda?

¿Cómo fue y a qué edad fue su respuesta verbal ante los sonidos ambientales y de voces?

¿A qué edad fue la aparición de sus primeras palabras y nos puede dar un ejemplo?

¿A qué edad empezó hacer pares de palabras y frases nos podrá dar un ejemplo?

¿Cuál es su desarrollo actual en el lenguaje?

¿Quiénes integran su familia y qué lugar ocupa el niño? (se puede integrar aquí un familiograma)

- ¿Cuáles son sus actividades más frecuentes?
- ¿Cómo es la relación ante un extraño (amigo, vecino u otro familiar)?
- ¿Qué le causa alegría, enojo, cansancio?
- ¿Cómo se lleva con sus hermanos?
- ¿Hay enfermedades crónicas en su familia?
- ¿Cómo ha sido el estado de salud últimamente?
- ¿Cómo ha sido el estado de salud de 6 meses a un año atrás?
- ¿Lo han operado alguna vez?
- ¿Ha recibido algún tipo de tratamiento? ¿Cual? ¿Por qué tiempo?
- ¿Ha recurrido a algún especialista (psicólogo, terapeuta, neurólogo u otro)
- ¿A qué edad inicio su vida escolar?
- ¿Cuántos años curso Jardín de niños?
- ¿Cuántos años lleva cursando la Primaria?
- ¿A que tipo de escuela ha asistido?
- ¿Ha reprobado años?
- ¿Cuál su interés hacia la escuela?
- ¿Hace las tareas que le dejan en la escuela?
- Alguien le ayuda hacer las tareas

ANEXO 4

HOJA DE ENTREVISTA (MAESTRO DE GRUPO)

Solicitamos de la manera mas atente, nos ayude a contestar las siguientes preguntas

Describe brevemente los problemas que “_____” presenta

¿Qué cree usted que se puede hacer para resolver los problemas de “_____”?

¿Cómo le apoya USAER en las actividades del aula?

¿Coopera con sus demás compañeros?

¿Coopera indistintamente con sus compañeros?

¿Excluye a sus compañeros en la interacción grupal?

¿Cuáles son sus actividades más frecuentes?

¿Cómo es la relación ante un extraño que llega a la clase?

¿Qué le causa alegría, enojo, cansancio dentro del aula?

¿Cuál es su interés hacia la escuela?

¿Cuál es su interés hacia las actividades escolares?

¿Qué actividades realiza en el aula?

¿Se enfrenta a las actividades con curiosidad y sin miedo a equivocarse?

¿Se aburre con las actividades?

Para realizar la actividad ¿es necesario ofrecerle algún estímulo?

¿Cuáles son sus capacidades dentro del aula?

¿Cuáles son sus dificultades dentro del aula?

¿Hace preguntas constantes sobre el tema de trabajo?

¿Pone atención en clase o hay que estimularlo?

¿Mantiene la atención de forma continua y cuánto tiempo mantiene la atención?

¿Comprende las instrucciones para realizar la actividad?

¿Cómo es su rendimiento en las actividades tanto individual, como con el grupo?

Señale las manifestaciones que con frecuencia ha observado en el menor

Concluye lo que inicia

Realiza los trabajos pero sin calidad, sucios y desordenados

Tiene dificultad para concentrarse, atiende varias cosas a la vez y no se centra en ninguna.

Puede realizar actividades contra reloj.

Con frecuencia olvida los útiles, las tareas o lo que se le pide para la clase

Retiene lo aprendido

Tiene dificultad para comprender y ejecutar instrucciones

ESCRITURA

Es poco legible

Omite o sustituye letras o sílabas

El tamaño de la letra no es uniforme

Realiza la segmentación de palabras (separación)

Cuenta con la direccionalidad de la escritura

¿Cómo son sus redacciones libres?

LECTURA

Lee

Comprende el contenido de la lectura

¿Cómo es su fluidez al leer?

Omite o sustituye palabras

¿Qué capacidades y limitaciones presenta en la asignatura de matemáticas?

LENGUAJE

¿Cómo se muestra al hablar?

¿Cómo se expresa en sus diálogos?

Presenta dificultad en la pronunciación de palabras, omite y/o sustituye fonemas

Presenta tartamudez

ACTITUD

⇒ Es retraído

⇒ Es agresivo

⇒ Es impulsivo

⇒ Es ansioso, se angustia o desespera con facilidad

⇒ Se deprime con facilidad

⇒ Se presenta agotado, somnoliento

Falta a la escuela

Frecuentemente

Casi nunca

Nunca

Motivos por su inasistencia

El menos es:

Diestro

Zurdo

Ambidiestro

ANEXO 5

HOJA DE OBSERVACIÓN (DENTRO DEL AULA)

FECHA

1. ¿Qué tipo de relación establece con sus compañeros?
2. ¿Qué tipo de relación establece con su maestra?
3. Tiene una actividad pasiva o activa dentro del aula
4. Solicita continuamente la atención del maestro
5. Molesta a los demás mientras los otros trabajan
6. ¿Cuánto tiempo se tarda en participar?
7. ¿Cuánto tiempo se tarda en hacer las actividades?
8. Se comporta distraído o pone atención en clase
9. Si se para muchas veces de su lugar o permanece sentado
10. Plática en clase
11. ¿Cuál es su actitud ante la clase?

ANEXO 6

HOJA DE OBSERVACIÓN (DE RECREO)

FECHA

1. Se encuentra pasivo o activo en el patio
2. Está solo o acompañado
3. Juega con sus demás compañeros de clase
4. Se integra fácilmente al juego de un grupo de compañeros
5. Es líder en el juego
6. Molesta a sus demás compañeros
7. Juega con niños mayores
8. Juega con niños menores
9. Juega solo
10. Toma la iniciativa para realizar un juego
11. Cambia repentinamente de juego o actividad
12. ¿Qué tipo de juego prefiere?
13. ¿Cuál es su actitud ante el juego?
14. ¿Cómo se comporta con sus compañeros de juego?

ANEXO 7

RECONOCIMIENTO DE LETRAS.

U E A O I d N L f

ga ca
go gue ce ge co W Z Y
gu gui ci gi cu

X ñ h k r b ch r r

||

Pinta los cuadros según corresponda

b-rojo

d-azul

p-verde

q-amarillo.

b	p	d	q	b	p	d	q	b
p	d	q	b	p	q	d	q	b
p	d	q	b	p	p	d	q	b
p	q	b	p	d	q	b	p	d
b	p	d	q	b	p	d	q	b
p	d	q	b	p	q	d	q	b
p	d	q	b	p	p	d	q	b
p	q	b	p	d	q	b	p	d

ANEXO 8

RECONOCIMIENTO DE LETRAS Y EJERCICIOS DE ORTOGRAFÍA

- RECONOCIMIENTO DE LETRAS Y ORTOGRAFÍA

COMPLETA LAS SIGUIENTES PALABRAS CON LAS SIGUIENTES LETRAS **B, N, R, RR, D, J, G, Q, CH, Ñ Y LL**

O O OTA SERVI ETA A AJO DI UJO

HAM RE PLA TA PO O CA E OSA

FE OCA IL CA ETERA UESO JUE O UGO

DA O USANO EFRESCO NI A

- EJERCICIOS DE ORTOGRAFÍA

ACOMODA CORRECTAMENTE LAS ORACIONES

A trajo mamá escuela mi me la

Juega clase Pedro en mucho

SEPARA LAS PALABRAS DE CADA ORACIÓN

Tengo un nuevo compañero en la escuela

El niño escribió una carta

Vamos todos a comer mañana pedacito en la escuela

ANEXO 9

COMPRENSIÓN LECTORA

- COMPRENSIÓN LECTORA

LEE EL SIGUIENTE TEXTO Y CONTESTA LAS PREGUNTAS:

HOLA ABUELITO:

GUADALAJARA, J.L., A 30 DE SEPTIEMBRE DE 2003.

Quiero contarte que estoy en segundo año y que tengo un nuevo compañero el se llama Roberto, pero le decimos “Beto” es un niño amable, educado, trabajador y limpio.

Siempre esta alegre tiene el cabello castaño, sus ojos son verdes y de color café, es delgado y ahora es el mas alto del grupo.

En el recreo jugamos y le platico las historias que tú me cuentas, por eso él quiere conocerte. Espero que vengas pronto y que nos sigas contando aventuras.

Te mango un abrazo.

Tu nieto Diego.

TACHA LA RESPUESTA CORRECTA:

¿Cómo es Beto?

Grosero y desordenado flojo y sucio amable, limpio y trabajador.

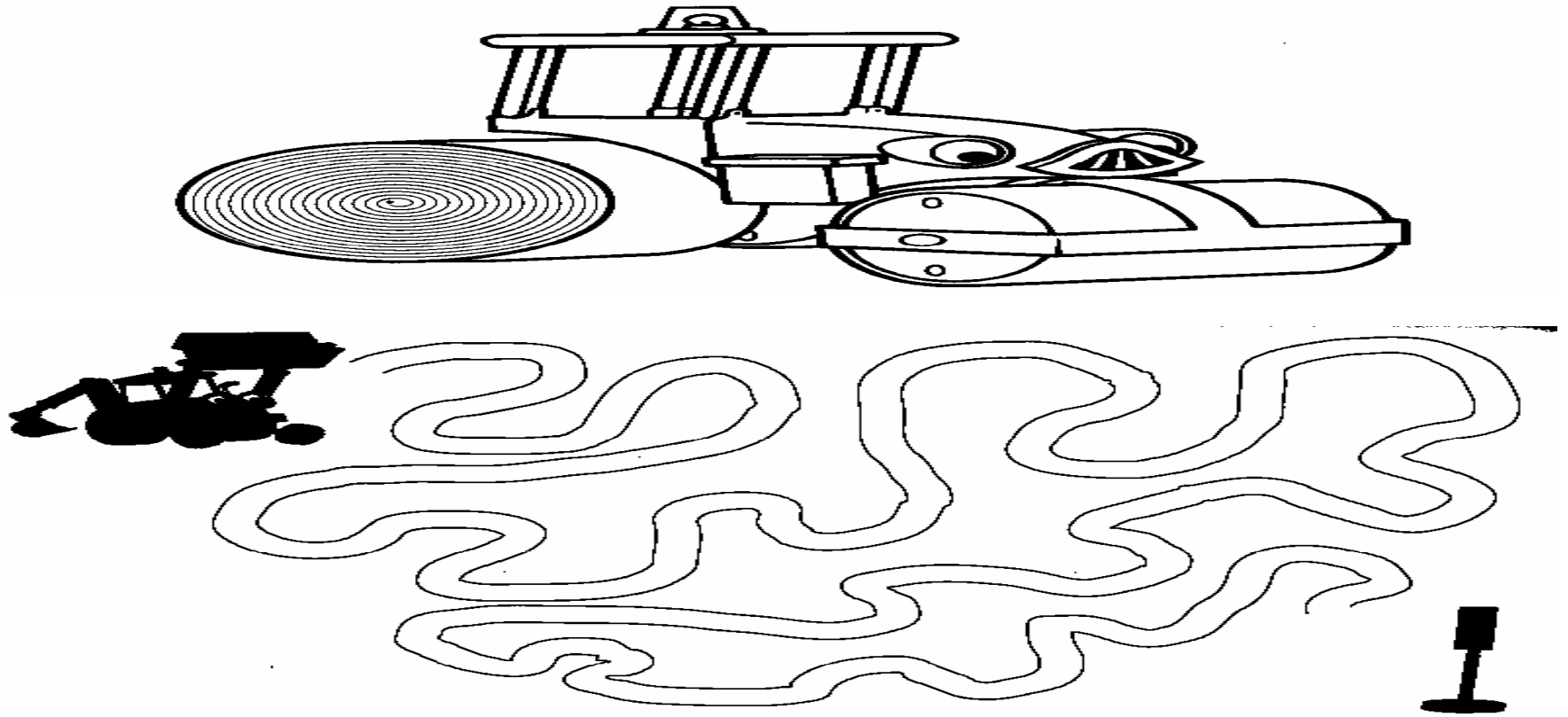
¿De qué color son sus ojos?

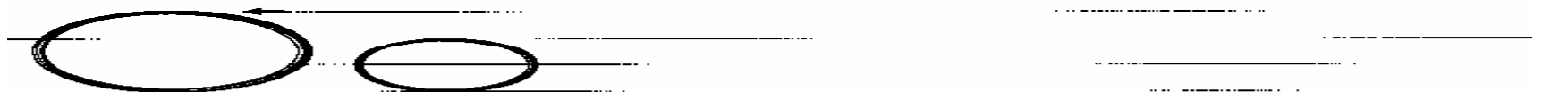
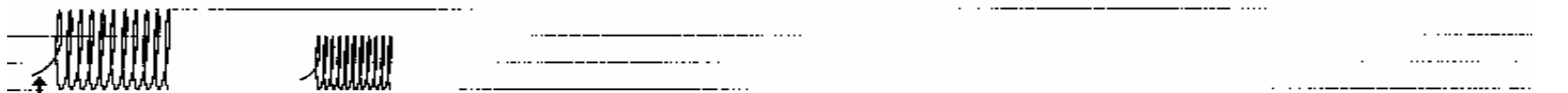
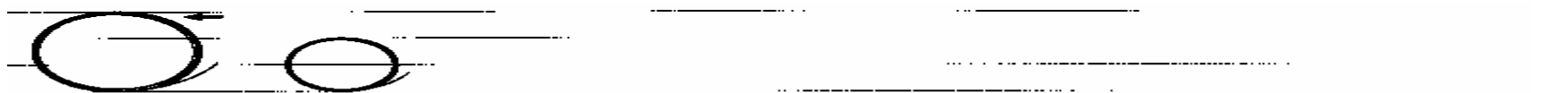
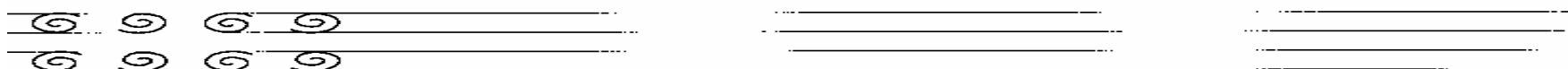
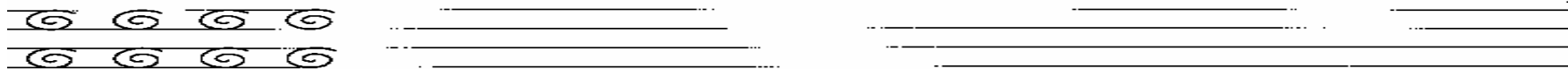
Grandes y negros pequeños y verdes grandes y cafés.

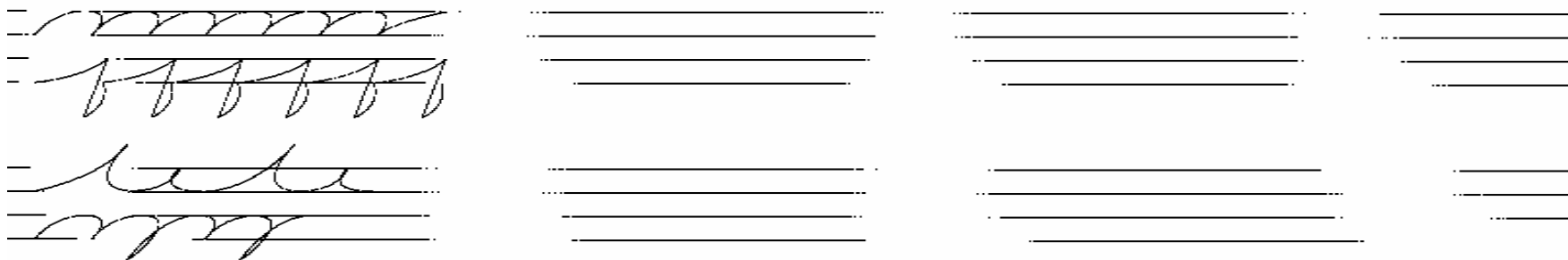
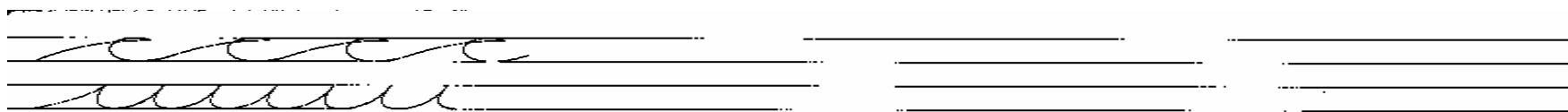
¿Cuál es su estatura?

Pequeño alto mediano

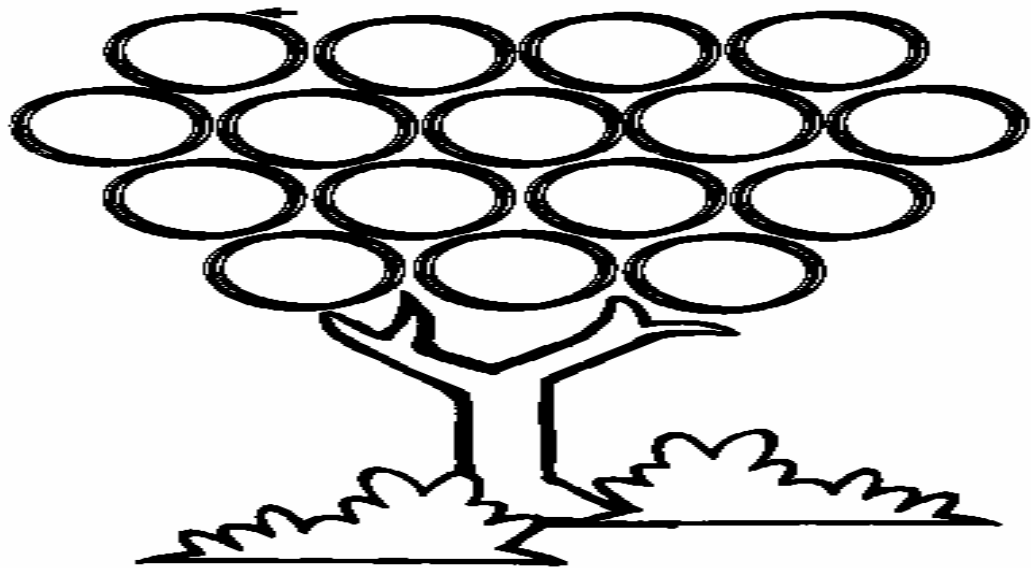
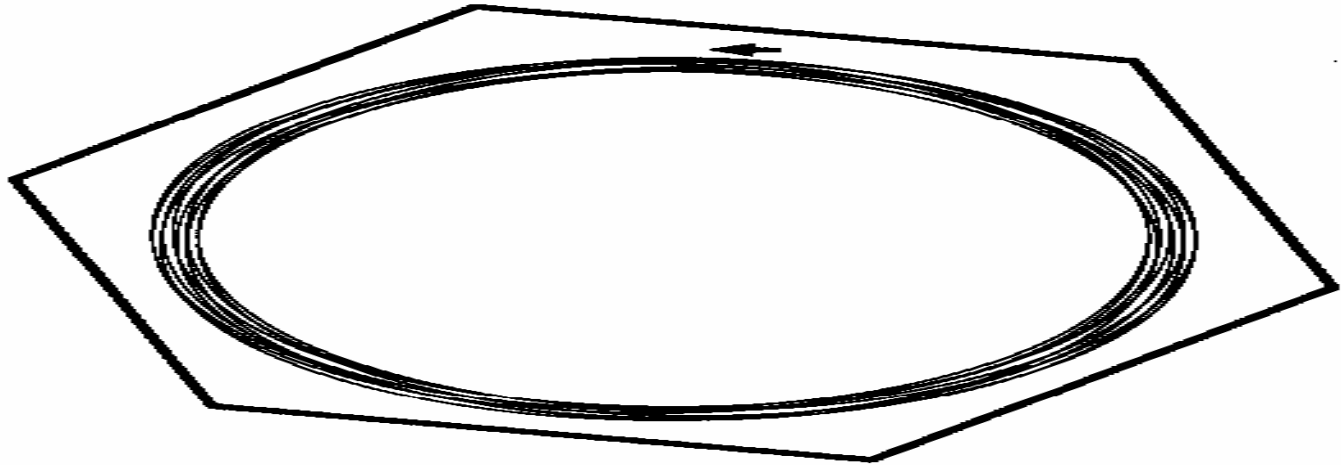
ANEXO 10
GRAFIA MOTRIZ

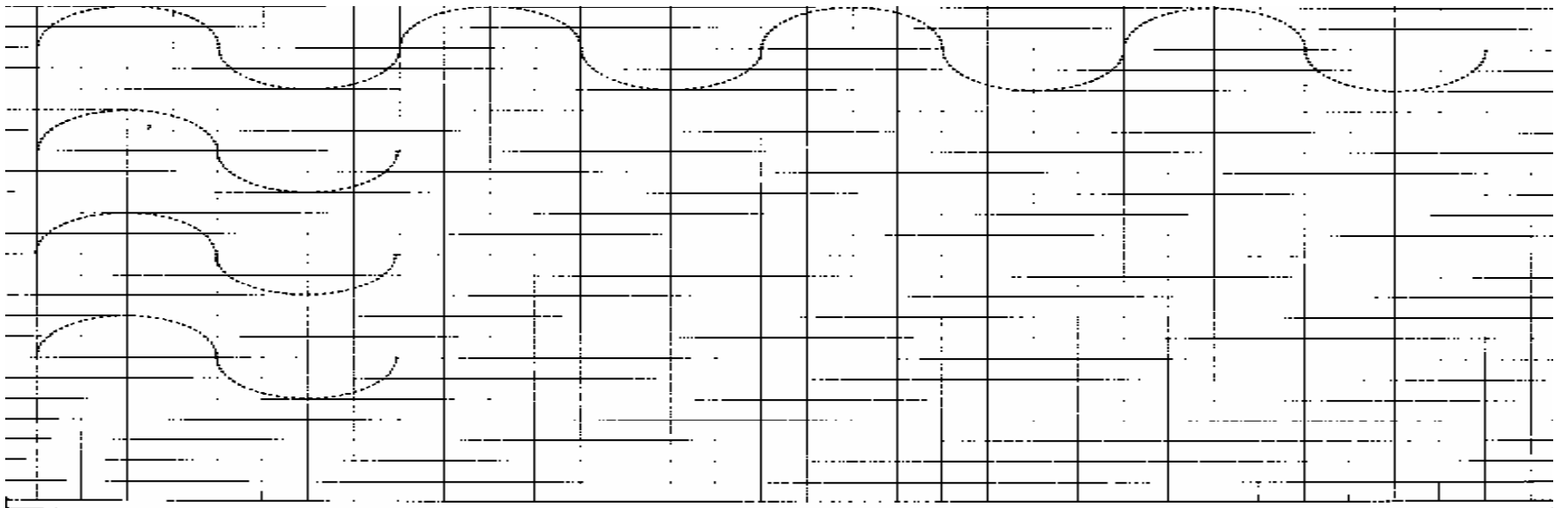
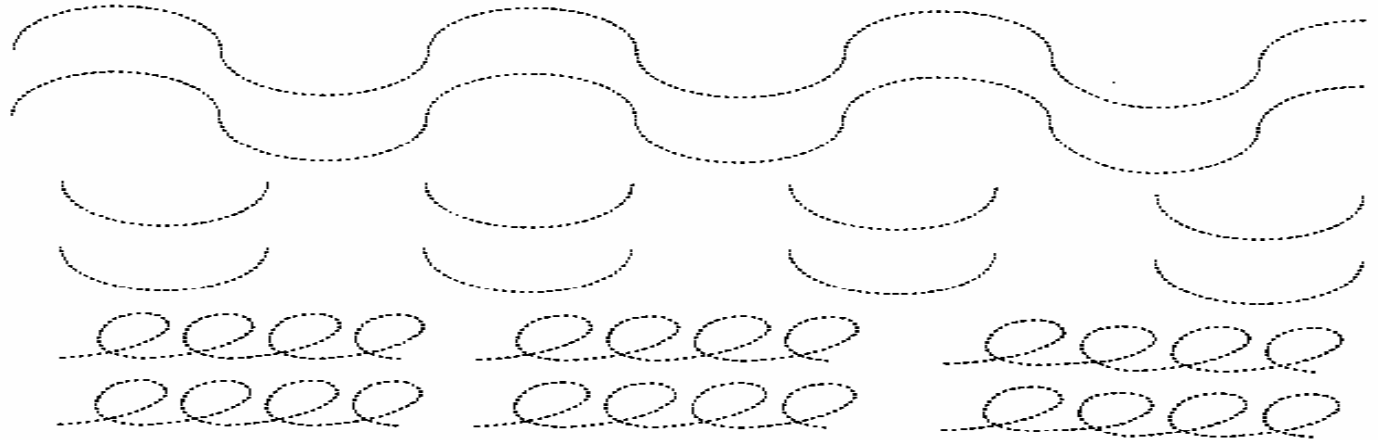


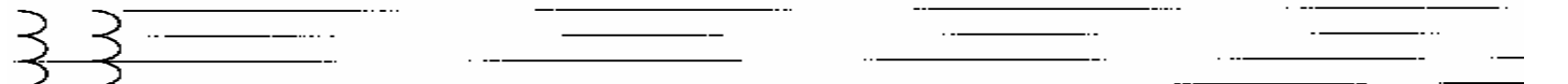
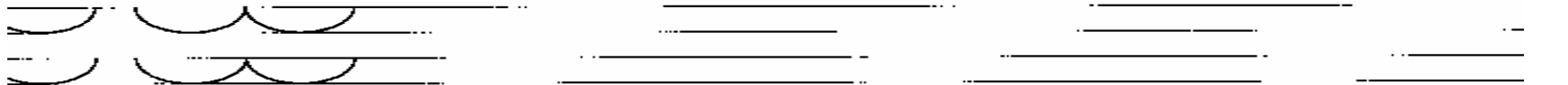
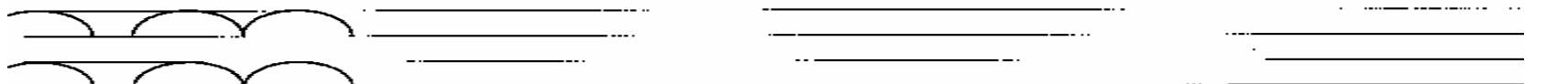
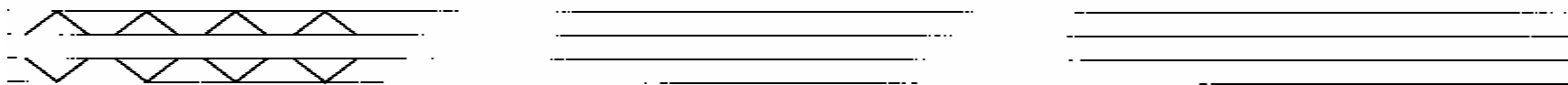
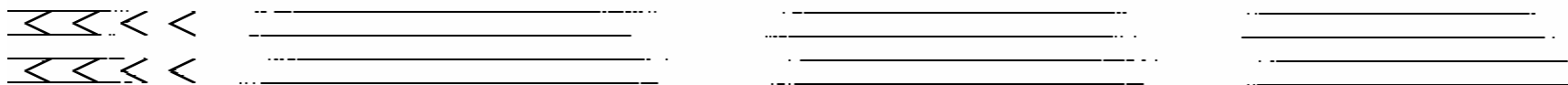
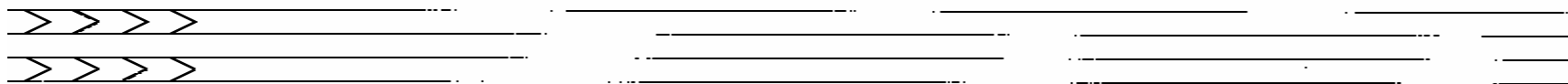




ANEXO 11



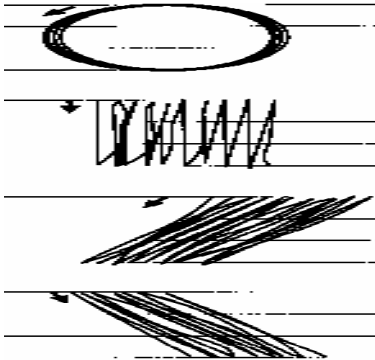
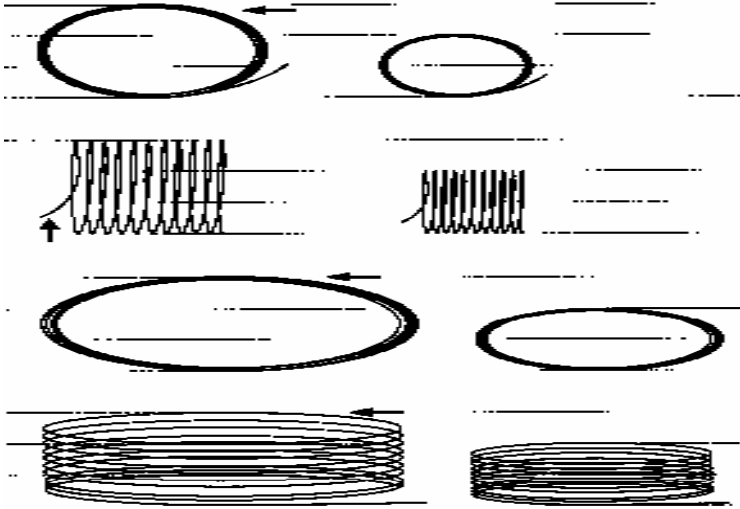




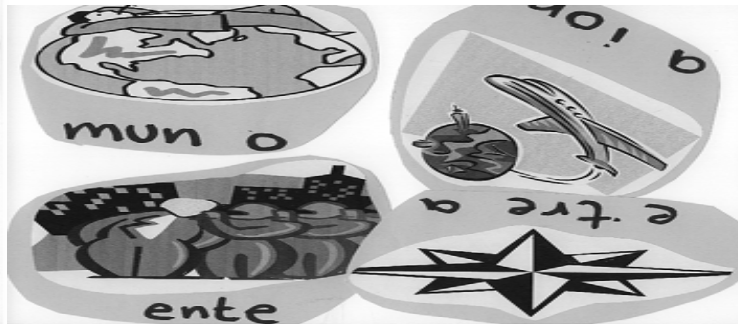
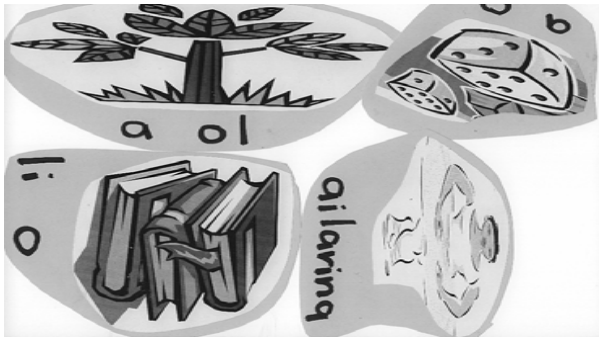
A large grid for handwriting practice. It consists of three rows of musical staves. Each staff has a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. Vertical lines divide the staves into measures. In each measure, there is a cursive letter: 'e', 'l', 'o', 'l', 'e', 'l', 'a', 'l'. The letters are written in a consistent cursive style, with the 'e' and 'o' being smaller and the 'l' and 'a' being larger.

Two sets of handwriting practice lines. Each set consists of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. The first set shows a cursive 'm' written across the lines. The second set shows a cursive 'n' written across the lines.

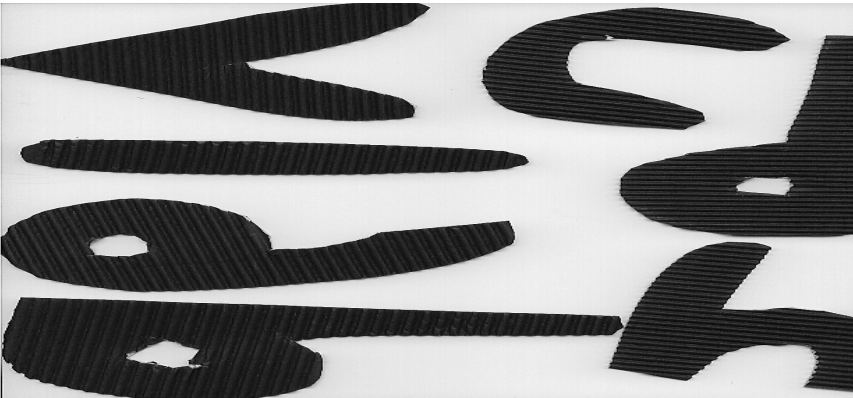
Four sets of handwriting practice lines, each consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. The first set shows a cursive 'r' written across the lines. The second set shows a cursive 'b' written across the lines. The third set shows a cursive 'h' written across the lines. The fourth set shows a cursive 'k' written across the lines.



ANEXO 12



ANEXO 13



ANEXO 14

DICATADO

- 1- sombra
- 2- hablar
- 3- vaca
- 4- burro
- 5- servilleta
- 6- cien
- 7- jabón
- 8- llave
- 9- llamar
- 10- queso
- 11- kilo
- 12- jitomate
- 13- callar
- 14- gallo
- 15- pollo
- 16- olla
- 17- hoja
- 18- corazón
- 19- sillón
- 20- hombre
- 21- huevo
- 22- zorro
- 23- paz
- 24- pez
- 25- diez
- 26- juez
- 27- mejilla
- 28- ojo
- 29- dejar
- 30- bajo.

SEPARA LAS SIGUIENTES ORACIONES

Elperrocomemuchascroquetasensuplatorojo

Danielaleemuchoslibrosdelasprincesas

Eldoctorhacemuchoejerciciotodaslasmañanas.

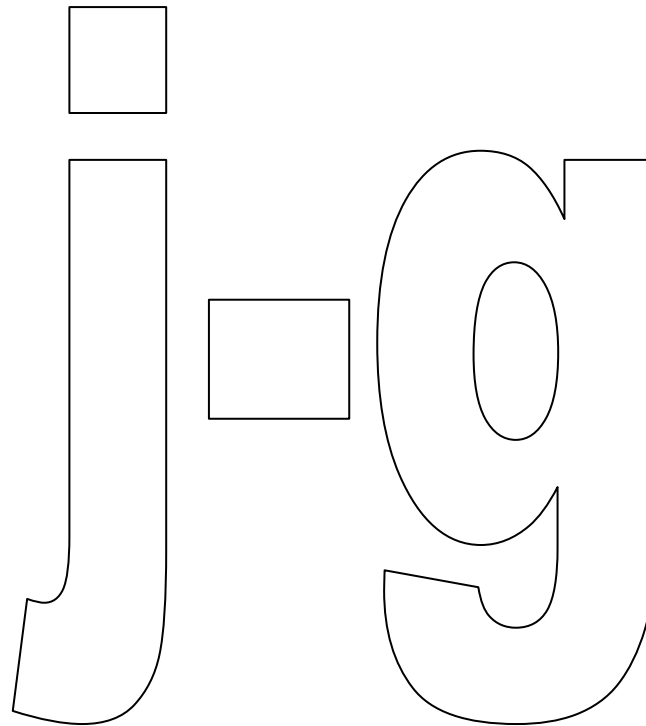
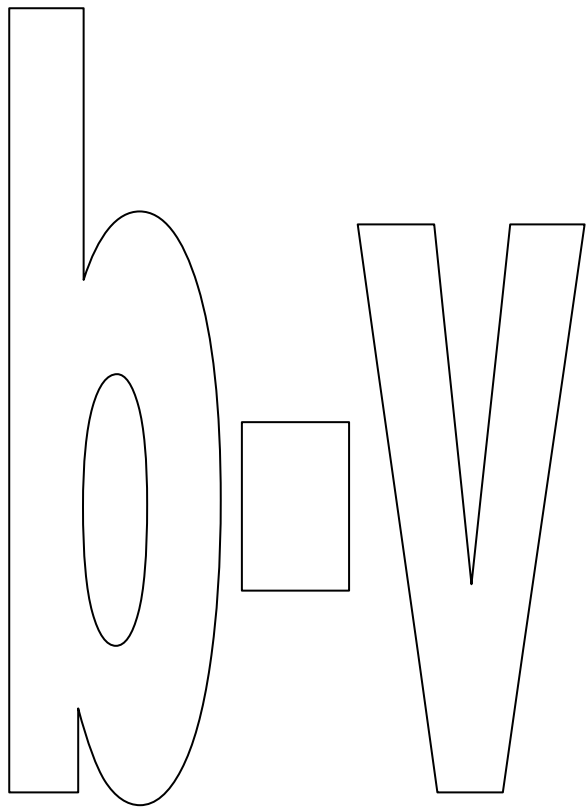
ACOMODA CORRECTAMENTE LAS ORACIONES

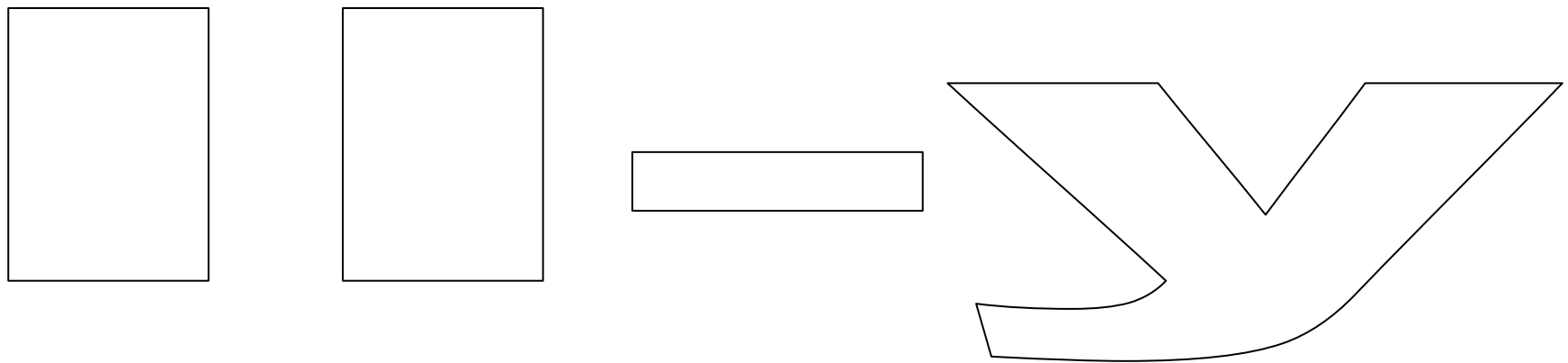
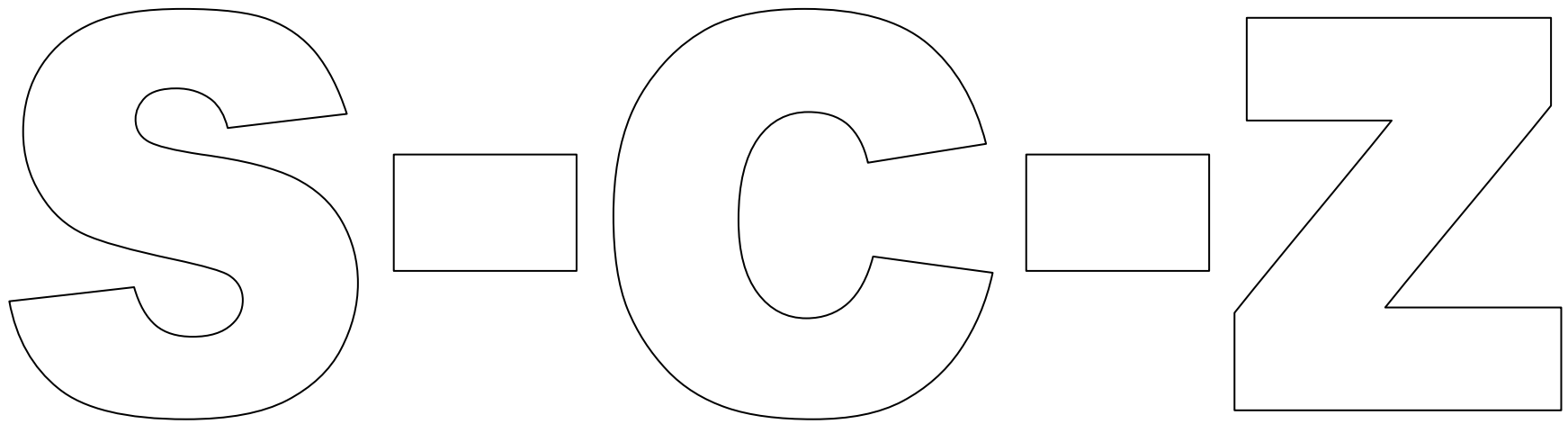
Muchosniñosenrecreoelyjuegancorren

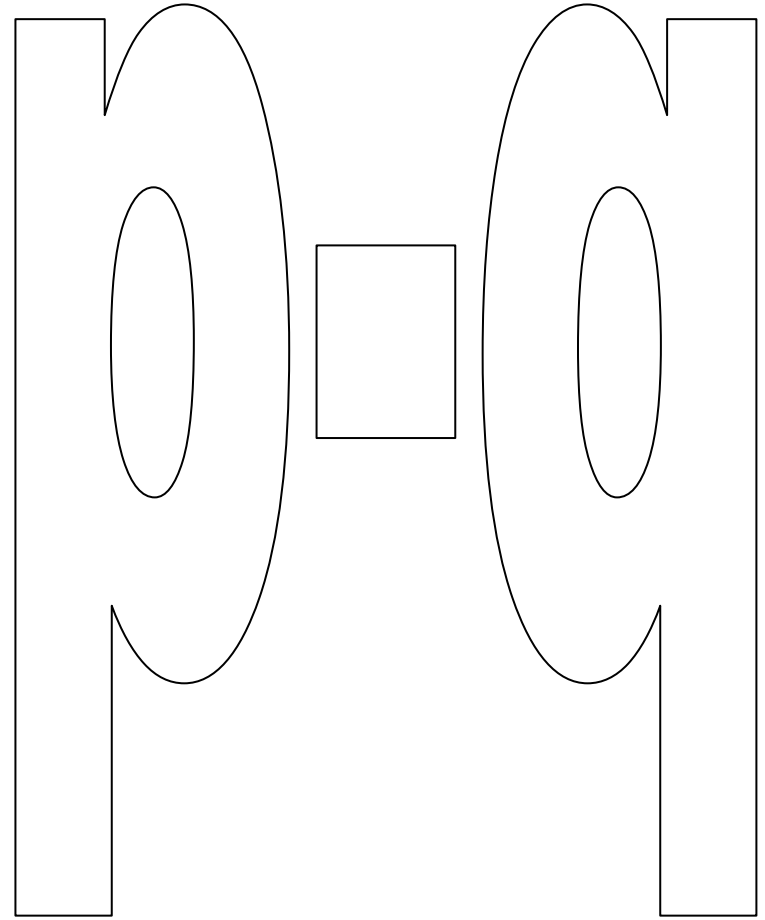
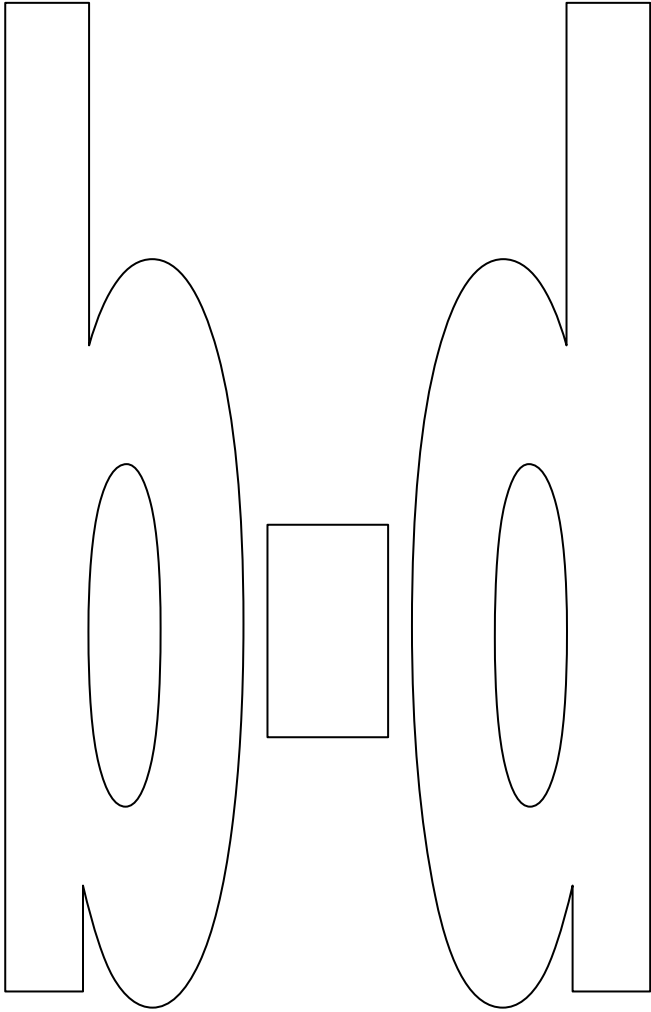
Casarsaestampintada.

Esbermanamimelisamenortieneyañosseis.

ANEXO 15







b y n i

n c h z

c s g

j v d

ANEXO 16

12

El Pato y la Serpiente.

En un agradable estanque nadaba un pato satisfecho con la vida.

Miren -se decía- ¿a qué animal le dió Dios todos los dones que a mí?. Puedo caminar sobre la tierra, nadar en el agua y además, puedo volar como un ave.

Una serpiente astuta que lo escuchaba entre los juncos de la orilla, silbó burlona y le respondió:

No te ufanes tanto, mi buen amigo. Que si bien es cierto que puedes andar, no podrías compararte nunca con el gamo, ni volar como una golondrina ni menos nadar como un pez. Es cierto que haces las tres cosas pero las tres las haces mal. No eres capaz de hacer nada bien. Y es sabido que lo importante no es hacer de todo un poco sino que es preferible hacer solo una cosa pero bien y diestramente.

13

La Rana y el Renacuajo.

A la orilla del río Tajo conversaban una tarde una rana y un renacuajo nadando entre la verde sombra de un tupido cañaveral, mientras alababan la espesura, la altura y el donaire de las cañas tiernas. Pero empezó a soplar viento cada vez más fuerte y finalmente, sopló con tal fuerza que las cañas se doblaban a su paso y de pronto, una cayó cerca de los dos amigos.

Yen a ver esto, hijo mio, -dijo la rana- Mira esta caña, por fuera tan verde y tersa y por dentro, hueca y fofa.

Y es verdad que también en poesía, muchos disimulan el vacío interior con bellas envolturas de hojarasca.

62

La Campana y el Esquilón.

Había en cierta ciudad, una gran Catedral con su correspondiente torre y en ella una hermosa campana de plata que llamaba a los fieles. El tañido de la campana se escuchaba desde gran distancia y era el orgullo de la ciudad. Pero en un pequeño pueblo dependiente del mismo municipio a falta de una iglesia ni siquiera parroquia, había una hermita pequeñita. Y a falta de campana, colgaba del techo un esquilón de fierro de grave tañido.

Como el dicho esquilón estaba ya viejo y rasgado, el sacristán decidió que sólo se tocara en las grandes festividades para no correr el riesgo de quedarse sin campana. Y con gran alegría, los lugareños se ufanaban los días especiales al escuchar los graves tañidos del viejo esquilón considerándolo tan digno de respeto como la gran campana de la catedral.

Así con hablar poco y gravemente, se dan importancia y logran hacerse oír muchos grandes hombres.

63

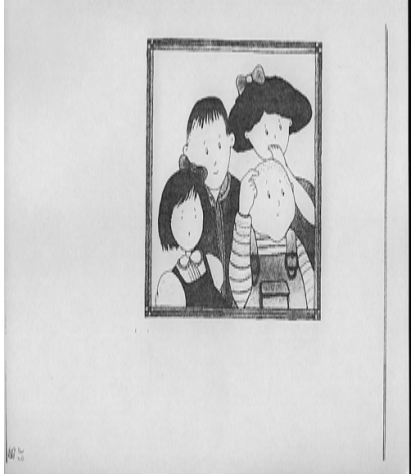
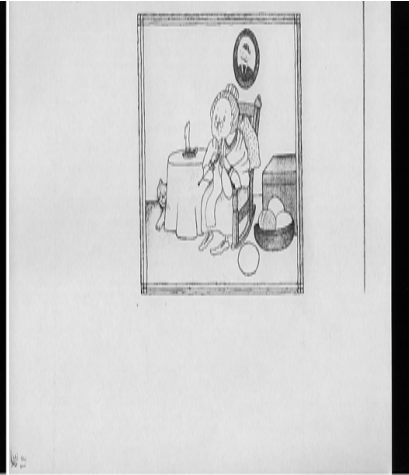
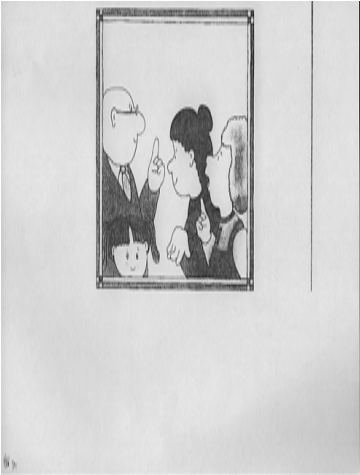
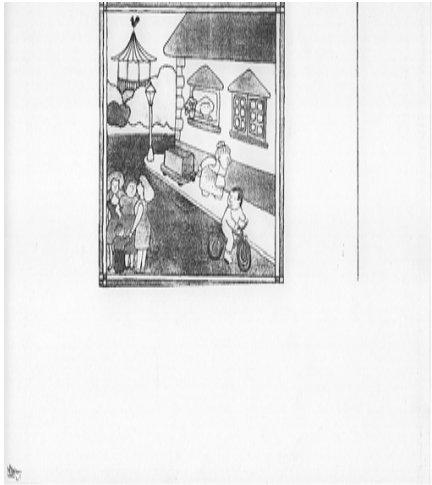
Los Huevos.

En una isla lejana de cuyo nombre no me acuerdo, no conocían ni de nombre las gallinas. Pero un buen día un viajero llegó y se instaló con un gallinero con gran alegría de los lugareños. Estos se volvieron locos al conocer los huevos y se dieron a la tarea de cocinarlos de las mas variadas formas. El primero que los hizo duros, se sintió ufano. El siguiente los hizo revueltos ganando con ello mucho honor. El que sigue, inventó una tortilla y el otro, un budín. Y cada uno se cantaba loas con el progreso que había traído a la isla con su nuevo invento. Hasta que un anciano que presenció la llegada del gallinero les dijo:

Todos ustedes presumen de sus inventos, pero ninguno es capaz de recordar ni menos de elogiar siquiera al que primero trajo las gallinas y que es el verdadero digno de mérito.

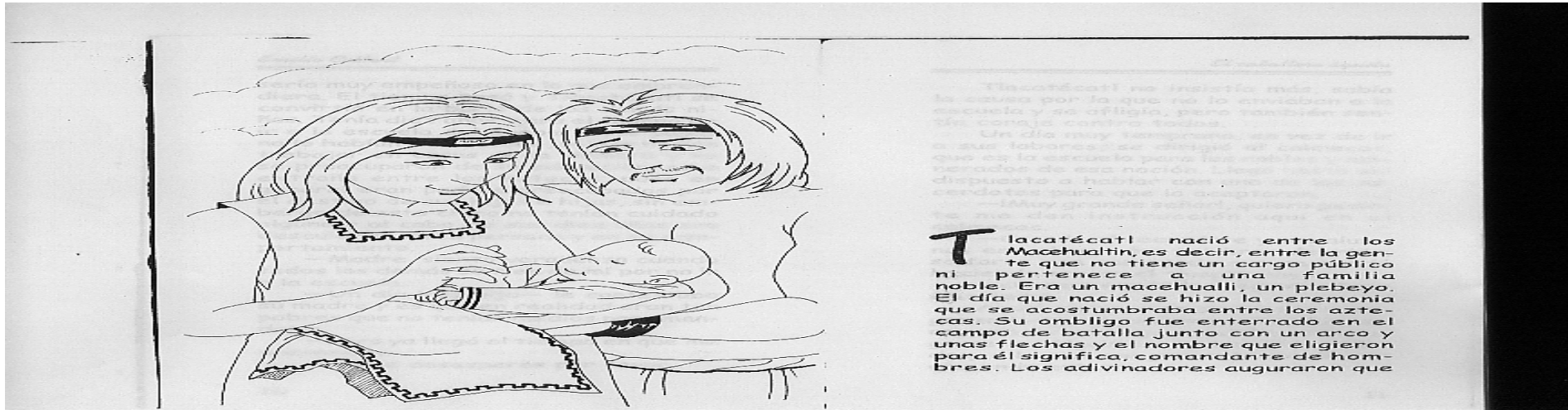
No falta quien trata de ganar méritos con ideas que dicen originales y se olvidan del que primero las pensó realmente.

ANEXO 17





ANEXO 18 PONERLE TÍTULO



Tlacatécatl nació entre los Macehualtin, es decir, entre la gente que no tiene un cargo público ni pertenece a una familia noble. Era un macehualli, un plebeyo. El día que nació se hizo la ceremonia que se acostumbraba entre los aztecas. Su ombligo fue enterrado en el campo de batalla junto con un arco y unas flechas y el nombre que eligieron para él significa, comandante de hombres. Los adivinadores auguraron que

Emilio Colbart

sería muy empeñoso en lo que emprendiera. El tiempo pasó y Tlacatécatl se convirtió en la burla de los demás niños. Tenía diez años y era el tiempo de ir a la escuela del pueblo y sus papás no lo habían presentado, sólo lo hacían trabajar en cosas de la siembra y no se preocuparon de su educación, cosa extraña entre los aztecas, pues en general eran padres preocupados por el destino de sus hijos e hijas, sin embargo de este chico no tenían cuidado alguno y al cabo de sus diez años era descuidado en su persona y en su comportamiento.

—Madre, siento vergüenza cuando todos los demás se ríen de mí por no ir a la escuela.

—Un día irás hijo— le contestaba su madre y es que en realidad eran tan pobres que no tenían medios para mandarlo.

—Pero ya llegó el tiempo en que me presenten.

—No te desesperes por favor.

10

El caballero águila

Tlacatécatl no insistía más, sabía la causa por la que no lo enviaban a la escuela y se afligía, pero también sentía coraje contra todos.

Un día muy temprano, en vez de ir a sus labores, se dirigió al calmecac, que es la escuela para los nobles y adivinadores de esa nación. Llegó hasta ahí dispuesto a hablar con uno de los sacerdotes para que lo aceptaran.

—¡Muy grande señor!, quiero pedirte me den instrucción aquí en el calmecac.

—Cuando el sacerdote y sus alumnos escucharon las palabras del niño, soltaron una carcajada que se quedó haciendo eco en el templo mayor.

—¿Quieres qué? le preguntó el sacerdote.

Aquel plebeyo se sintió tan avergonzado de sus palabras que se fue corriendo, lo más lejos posible para tragarse sus lágrimas. Se sentía humillado y a la vez con ganas de conquistar el mundo entero.

11

Un anciano vecino de él, presenció toda la escena, pues había llegado al calmecac a llevar unas hortalizas frescas que había cortado por la madrugada. De regreso a su casa, fue en busca de Tlacatécatl y no lo encontró, a la mañana siguiente lo fue a buscar al lugar donde cuidaba su cosecha y le dijo:

—Ayer fui al calmecac.

El joven no contestó.
—¿Vf que llegaste a hablar con uno de los mayores.

—¿Y qué es lo que quiere anciano, burlarse?

—No, quiero enseñarte.

Tlacatécatl se quedó pensando.

—¿Sembrar hortalizas? Ya sé.

—Enseñarte el arte de la guerra.

—No me haga reír, usted es sólo un anciano, y no se enoje pero está ya muy cerca de visitar el valle de los descarnados.

—Pero fui un noble guerrero.

Nuevamente su interlocutor se quedó pensando en las palabras de

aquel hombre. Por pláticas de los mayores sabía que entre su pueblo, sean nobles o gente humilde había la costumbre de dar honor a quien honor merece, es decir, que la herencia era importante, pero más importante era el mérito personal, el que les hacía llegar muy lejos.

Luego el anciano insistió:

—El azteca es como el agua que corre, puede llegar lejos o puede convertirse en un charco lleno de fango. Esto es, un hombre que ha nacido noble, puede morir esclavo.

Sin querer indagar más, el joven plebeyo le dijo al viejo que le enseñara todo cuanto sabía.

Desde el primer día que comenzó sus clases, mostró todo el empeño del que era capaz, se acostaba muy tarde y se levantaba con el lucero de la mañana. En muy pocos meses aprendió casi todo cuanto podía enseñarle el anciano, era diestro con el arco y la flecha, conocía de astrología y de botá-



nica; de historia y medicina. Cuando cumplió un año y medio de su instrucción, el anciano citó a la misma hora de siempre pero frente al calmecac.

—Yo ahí no voy—, contestó el joven.

—A caso tienes miedo, o no aprendiste realmente nada.

—Sí, pero no quiero ir a ese lugar.

—Está bien, sólo dime, para qué querías tener conocimiento, ¿para irte a tu casa?

—No. Está bien, allí nos vemos.

Cuando llegaron hasta las puertas del calmecac, el anciano dijo a quien le abrió que quería hablar con el sacerdote principal. Dio su nombre y en muy poco tiempo lo hicieron pasar.

Al llegar frente al sacerdote, aquél que había humillado a Tlacatécatl, le dijo que ese joven que lo acompañaba era un guerrero que él mismo había instruido.

—¿Y pretendes que lo acepte aquí? Porque sabes que eso es imposible, tú fuiste un caballero tigre, mi compañero de clases y el más avanzado en el conocimiento de las ciencias y las artes y por motivos que no vienen al caso mencionar estás ahora donde estás. Pero ni así puedo aceptar a este joven que no tiene derecho ni por herencia, ni por mérito propio.

—Lo he traído para que compita en cualquier cosa que tú dispongas con el mejor de tus discípulos y si él gana, lo admitirás para reafirmar algunas cosas y luego irá a la batalla a conseguir su prestigio.

—Vas muy rápido. Pero si tan seguro te sientes de él, está bien, regresa mañana y competirá con cada uno de mis alumnos. Es decir, con el mejor en el arco y la fecha, el mejor en la ciencia y el mejor en las artes. Tú sabes que es mucho lo que me pides y la prueba debe ser del tamaño de tu petición.

—Aquí nos vemos mañana—, contestó el anciano.

—¿Usted fue un caballero tigre?, preguntó Tlacatécatl—¿Por qué no me lo había dicho?, ¿Por qué ahora vive entre los macehuallin?

—No te parece que son muchas preguntas. Mejor concéntrate, que para ganar la pelea, cualquiera que sea, física, intelectual o espiritual, tu mente tiene que estar tranquila. Si has luchado tanto, contra todos y a veces contra ti, es tiempo de cosechar.

Esa noche el muchacho no podía conciliar el sueño, pensaba en las burlas que le habían hecho los alumnos del calmecac y pensaba que era mejor retirarse de la contienda. Pero su corazón lo animaba, a no ser un cobarde, nunca lo había sido y ahora que llegaba el momento de demostrar su fiereza y habilidad iría con toda la fuerza que le daban sus dioses.

Cuando por fin estuvo frente a su primer adversario, que era el joven más

diestro con el arco y la flecha, apenas habían pasado unos cuantos minutos y se vio la superioridad de Tlacatécatl y así pasó con los demás contendientes. Los hombres y mujeres que estudiaban en el calmecac, pronto lo vieron de muy diferente forma. Aquel macehualli era por mérito propio un guerrero. Un caballero como lo demostró en su primera pelea en la cual se le otorgó el grado de Caballero Águila, guerrero del sol.

Y en todo el imperio de los aztecas fue conocido como el capitán de hombres. Su canto dice:

Tlacatécatl:
Señor de la casa de las flechas
Instruido y hábil
Jefe de águilas
De ojos vigilantes
Que hace cautivos en la guerra,
Gran águila y gran tigre.

COMPLETAR EL CUENTO

María de la Trinidad jalaba su caja por las empedradas calles del pueblo, como de costumbre.

—¿Qué guardará en ella? —se preguntaba la gente, intrigada. La discreta viejecita de piel arrugada, sin mediar palabra con nadie, caminaba, sólo caminaba.

Un día había aparecido en el pueblo, como si nada. Sin pedir permiso, muy segura, ocupó un pedazo de tierra abandonada y levantó su casa. Rara vez salía de ella, pero cuando lo hacía jalaba de una cuerda una tabla



con cuatro ruedas anchas de balines, y encima de ese carro, su caja.

—¡Vaya por Dios, si está reloca! —repelaba una argüendera en la plaza.

Don Filemón, el yerbero, famoso por sus curas y sus plantas, predijo a las chismosas: “¡Es el diablo!” Y todos los presentes al oírlo, de rodillas y con fe se persignaron . . . por si acaso.

Los muchachos del pueblo, más amigables, sentían curiosidad y eso era todo. No se complicaban la vida con rumores, ni se pasaban el día inventando. Inventaban, eso sí, pero sus juegos, y dejaban a los grandes con sus cuentos: que si vino a asustarnos. . . que si no habla con nadie porque es muda. . . y que si esto y lo otro y quién sabe qué tanto.

Lo que más les preocupaba era la caja y el hecho de que fuera con ella a todos lados.

—Desconfía de nosotros, comadrita, y eso está feo. Ni que llevara oro allá adentro. . . —dijo Jacinta a una vecina, casi en secreto.

El que vino a poner orden entre tanto desconcierto fue el médico. En una de sus visitas al pueblo, se reunió con la gente en la tienda de Ruperto, el boticario, y les habló con palabras muy precisas:

—No hay demonios ni brujas; son mentiras que escuchan del yerbero. Aquí lo que hay es un caso típico de demencia.

ANEXO 19

Se leerán los libros:

Canek .de Ermilio Abreu.

Mujercitas. De Louisa M. Alcot.

Posteriormente se le harán preguntas sobre la lectura de estos libros. Solo leerá algunos capítulos ya que los libros son muy extensos.