

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
EN LECTOESCRITURA CON NIÑOS QUE VIVEN EN AMBIENTES
POCO ESTIMULANTES”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A N

SÁNCHEZ DÍAZ PALOMA
VELAZQUILLO MARTÍNEZ LAURA

ASESOR: MTRA. REBECA BERRIDI RAMÍREZ

AGRADECIMIENTOS

A la Mtra. Rebeca Berridi:

Gracias por asesorarnos a lo largo de este trabajo, por escucharnos, apoyarnos y creer en nosotras.

A los profesores:

Por su tiempo para leer y sugerir al respecto de este trabajo.

A nuestros amigos:

Gracias a todos por los momentos compartidos, llenos de opiniones, secretos, risas y lágrimas y sobre todo amistad.

A J. Celene Guerrero Ilescas:

Gracias porque sin conocernos nos brindaste tu ayuda para lograr finalizar este trabajo.

A la UPN:

Por la formación que brinda como institución educativa y por permitirnos ser una de las tantas generaciones egresadas.

PALOMA Y LAURA

DEDICATORIAS

A mis padres:

Sonia Díaz S. y Asunción Sánchez G.

Les dedico este trabajo por todo el apoyo, amor y enseñanzas que me han dado a lo largo de mi vida, por sus esfuerzos para verme lograr una de las metas en mi vida, ya que sin ustedes no lo habría conseguido. Les agradezco que me guíen por un buen camino y espero corresponderles sabiendo ir por ese camino.

Los amo y quiero mucho... Gracias...

A mi hermano:

Daniel Sánchez D.

Por que siempre me haz dado tu apoyo, a pesar de las peleas créeme que tus palabras siempre significan mucho para mí. Te quiero hermanito.

A mi amorcito:

Miguel Á. Torres E.

Por tus consejos, por comprenderme, por tu apoyo, por tu ayuda, por compartir mis alegrías y tristezas, por tantos momentos de felicidad y la paciencia con la que me escuchas...le pido a Dios que me alcance la vida para decirte todo lo que siento gracias a tu amor... Te amo...

A mi amiga y compañera de tesis:

Lauris

Por fin... Llegamos juntas a esta meta. Gracias por tu amistad, y ayuda para lograrlo. Mucha gente entra y sale de nuestras vidas a lo largo de los años. Pero solo los verdaderos amigos dejan huellas en el corazón.

*A todos aquellos amigos y amigas, familiares y compañeros que me han escuchado y apoyado.
Gracias...*

PALOMA

A mis padres:

Ireneo y Yolanda

Por el apoyo durante este tiempo, por enseñarme lo importante de esta vida, por apoyarme en los momentos difíciles y por querer lo mejor para mí, jamás habría palabras para agradecer todo lo que me han dado, los amo con todo mi corazón.

A mis hermanos:

Claudia y Eduardo

Gracias por ser mis hermanos, son los mejores, gracias por las peleas, el apoyo, los momentos divertidos, gracias por compartir todo esto conmigo, siempre estaremos juntos, los amo.

A mi amiga y compañera

Palomita

Gracias por el apoyo dado en este tiempo, gracias por comprender, la paciencia, ya lo logramos y espero la vida me permita siempre tenerte a mi lado, eres la mejor, te quiero.

A mis amigos y amigas:

Gracias por estar siempre con nosotras, el camino ha sido difícil, pero por fin estamos aquí, gracias por preocuparse, comprendernos y divertirnos juntos, también a mis nuevos amigos quienes a pesar del corto tiempo se preocupan y me comprenden.

A mi familia:

Mis tías, tíos, abuelitas, primos y primas que se han preocupado y han estado siempre presentes en mi vida, muchas gracias por el apoyo, a aquellos seres queridos, mi abuelo y Margarita que ya no están con nosotros, pero si en mi corazón, muchas gracias por ser parte de mi vida, son la parte que la llena de alegría e inspiración.

LAURA

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
CAPÍTULO 1.	
Necesidades educativas especiales y privación sociocultural	4
1.1 Necesidades educativas especiales	4
1.2 Privación sociocultural	8
1.3 Integración educativa	17
CAPÍTULO 2.	
Lectura y escritura	21
2.1 Enfoques teóricos del proceso de la lectoescritura	23
2.1.1 Teoría conductista	23
2.1.1.1 Métodos de enseñanza de la lectoescritura	28
2.1.1.1.1 Métodos de marcha sintética	29
2.1.1.1.2 Métodos de marcha analítica	29
2.1.1.1.3 Método integral	30
2.1.2 Teoría cognitiva	38
2.1.2.1 Proceso de lectoescritura	39
2.1.3 Teoría psicogenética	43
2.1.3.1 Factores en el proceso de lectoescritura	44
2.1.3.2 Desarrollo de escritura en niños	46
2.1.4 Teoría psicolingüística	51
CAPÍTULO 3.	
Método	53
3.1 Objetivos	53
3.2 Participantes	53
3.3 Escenario	53
3.4 Instrumentos y materiales	54
3.5 Procedimiento	55
CAPÍTULO 4.	

Resultados	57
4.1 Resultados de evaluaciones psicodiagnósticas iniciales	57
4.2 Resultados de evaluaciones psicodiagnósticas finales	72
Discusión	95
Sugerencias	99
Referencias	100
Anexos Fase 1: evaluación inicial	104
Anexo 1. Guía de observación del cuaderno	105
Anexo 2. Guía de observación del aula	106
Anexo 3. Guía de observación del recreo	107
Anexo 4. Guía de exploración	108
Anexo 5. Guía de entrevista con los padres	109
Anexo 6. Guía de entrevista con la profesora	113
Anexo 7. Guía de entrevista con el niño (a)	114
Anexos Fase 2: desarrollo de los programas de intervención	115
Anexo 8. Programa Propedéutico	116
Anexo 9. Programa de Intervención para el desarrollo de habilidades de lectoescritura	119
Anexos Fase 3: evaluación del programa de intervención	129
Anexo 10. Guía de evaluación	130
Anexo 11. Guía mensual de exploración a la profesora	133
Anexo 12. Guía de entrevista a la profesora al término del programa	134
Anexos: material del programa de intervención	135
Anexo 13. Tarjetas-dibujo	136
Anexo 14. Tarjetas-palabra	136
Anexo 15 Tarjetas-sílabas	136
Anexo 13716. Fraselógrafo y portafolio gráfico	137
Anexo 17. Ritmos gráficos	137
Anexo 18. Posición en el espacio y coordinación ojo-mano	138

RESUMEN

El presente trabajo reporta los resultados obtenidos de la intervención psicopedagógica en la cual se brindó apoyo a 2 niñas y 2 niños de 7 y 8 años de edad, con necesidades educativas especiales que cursaron el 2º año de primaria. A partir del motivo de derivación se realizaron evaluaciones psicopedagógicas iniciales a cada uno de los niños, de esta manera se detectó que las necesidades educativas especiales se presentaban en el área de lectoescritura. Dado lo anterior se procedió a la elaboración del programa de intervención basado en el Método integral, el cual consistió en 36 sesiones de trabajo referidas a desarrollar habilidades en lectoescritura, todas ellas destinadas a superar las dificultades encontradas.

A través de los resultados, se confirmó la importancia del apoyo psicopedagógico en el desarrollo educativo, social y psicológico de los alumnos. Como resultado de la aplicación del programa de intervención, se logró que los niños desarrollaran una mejor habilidad en la lectoescritura, así como un incremento en su vocabulario, noción del tiempo y espacio; de esta forma se contribuyó a la acreditación del curso escolar de manera satisfactoria.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo la finalidad fue propiciar el desarrollo de habilidades para la adquisición de la lectoescritura con 4 niños, en la evaluación inicial se encontraban en 2° grado de primaria de 7 y 8 años de edad, posteriormente en la intervención y evaluación final contaban con 8 y 9 años de edad, estos niños viven en ambientes poco estimulantes, en los contextos familiar, social y escolar; lo anterior es un factor que puede determinar que los niños presenten deficiencias de aprendizaje catalogadas como necesidades educativas especiales, las cuales puede presentar un individuo, en este caso dichas necesidades son en el área de lectoescritura, Puigdellivoli (1996), menciona que mientras más pronto sean atendidas dichas necesidades, el individuo se desarrollara con menor dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es común encontrar niños que presentan necesidades educativas especiales que en ocasiones no son atendidas de manera adecuada (o mal entendidas como apatía del niño al enfrentarse a este proceso), a pesar de los esfuerzos de los profesores por sacar a los niños adelante, pueden verse mermados por falta de apoyo en el contexto familiar, lo cual ocasiona que el niño no logre desarrollar las habilidades para la adquisición de la lectoescritura.

Parte del objetivo de este trabajo fue realizar evaluaciones diagnósticas con el fin de conocer los niveles de desarrollo con los que contaba cada niño, y así desarrollar habilidades de acuerdo a las necesidades educativas especiales que presentaban los sujetos en el área de lectoescritura, es decir una intervención psicopedagógica, implicando esta el diseño, desarrollo y evaluación de programas, procedimientos y estrategias para potencializar las habilidades en la lectoescritura adquiridas hasta el momento por cada uno de los niños.

Una vez concluida la evaluación diagnóstica se procedió a la planeación y desarrollo de programas específicos, basados en el Método integral y considerando las necesidades educativas especiales de cada uno de los niños, para permitir de manera gradual el desarrollo de habilidades para la adquisición del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Como última fase se aplicó la evaluación del programa, la cual permitió conocer las habilidades adquiridas por los niños, así como la eficacia del mismo. Es importante recordar que cada individuo tiene un proceso y un tiempo determinado para adquirir nuevos aprendizajes y en cada uno de ellos es importante la constancia y supervisión continua para su mejoramiento.

En el primer capítulo se hace una revisión teórica precisando el concepto de necesidades educativas especiales, y de las necesidades específicas derivadas de contextos con poca estimulación, de esta manera se aborda la deprivación social como un factor donde las condiciones de carácter ambiental y personal influyen de manera decisiva en el desarrollo del sujeto y en su proyección en la actividad escolar. Dentro del mismo capítulo se hace referencia a la integración educativa tomando en cuenta que se deben cubrir aspectos familiares, sociales y escolares.

En el capítulo dos, se describe la importancia de la lectura y escritura así como diferentes posturas teóricas al respecto del tema, resaltando el objetivo de este trabajo. Por consiguiente se describen los métodos de enseñanza de la lectoescritura así como una amplia descripción del método integral utilizado como base para el programa de intervención de este trabajo.

En el capítulo tres, se mencionan los objetivos, los participantes, la descripción del escenario, los instrumentos y material, así como del procedimiento planteando en las fases anteriormente mencionadas.

Dentro del capítulo cuatro, se abordan los resultados presentándolos en informes de evaluaciones psicodiagnósticas iniciales de cada niño (a), y posteriormente los informes de las evaluaciones psicodiagnósticas finales de cada niño(a).

Por último, se hace una discusión acerca de las acciones dentro del desarrollo de una intervención psicopedagógica, destacando que se debe considerar una continua y adecuada atención a los niños con necesidades educativas especiales tanto por parte de la escuela y familia, esto para obtener avances significativos en el aprendizaje, de esta manera se concluye destacando el proceso de la intervención y los resultados obtenidos. Así mismo se incluyen sugerencias para la colaboración del profesor y de la familia en cuanto aspectos escolares y dentro del entorno social en el que se desenvuelve el niño(a).

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL.

1.1 Necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales es una aportación en la conceptualización de la educación especial, centrándose, por una parte en las causas de los problemas de aprendizaje y por otra, en la adecuada respuesta educativa. Las necesidades educativas especiales es un término que propicia la integración escolar, las necesidades educativas tanto permanentes como temporales no se presentan con características despectivas, el término necesidades educativas especiales se contempla desde la relatividad conceptual, el origen de las dificultades de aprendizaje puede ser diverso y no necesariamente radica en el sujeto, las implicaciones educativas se enfocan desde una perspectiva positiva, el currículo ordinario es idéntico para todos los alumnos y fomenta las adaptaciones curriculares individualizadas (Sola y López, 1998).

En el informe de Warnock (1991), aparece por primera vez enfocándose a la definición de necesidades educativas especiales, este informe inspiraría a la nueva Ley de Educación de 1981 en Gran Bretaña. El concepto de necesidad educativa especial, tal como lo enfoca la nueva Ley, considera que un niño o una niña necesitan una educación especial si tienen alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial. El concepto de necesidades educativas especiales esta en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro del crecimiento personal y social.

En este sentido el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, menciona que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes. Las necesidades educativas especiales tienen su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, con los que muchas ocasiones las escuelas no cuentan y estas son brindadas por el profesor a cargo.

Por ello, Sánchez y Villegas (1997), mencionan que durante mucho tiempo la educación especial había sido una educación paralela, segregada de la normal u ordinaria; pero que hoy se sitúa dentro de una cultura de integración educativa. Para estos autores la educación especial se entiende como un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, así mismo mencionan que los temas de la educación especial son por una parte los dirigidos a la integración educativa, en concreto los procesos de cambio que se van produciendo en ellos, y por otra parte, las situaciones educativas que producen esos cambios.

Por otra parte, las necesidades educativas especiales se consideran relativas ya que surgen de la dinámica que se establece entre características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Cualquier individuo puede tener necesidades educativas especiales no solo el niño con discapacidad, dichas necesidades pueden ser temporales o permanentes (Bautista, 2002).

En el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (citado por Bautista 2002), en su capítulo X, se introduce el concepto de necesidades educativas especiales, de esta forma:

“Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en término de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación” (pág, 20).

El cuadro siguiente muestra diferentes características de los términos sobre educación especial y necesidades educativas especiales.

Aproximaciones a los términos educación especial y necesidades educativas especiales.

<i>Educación Especial</i>	<i>Necesidades Educativas Especiales</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas. - Suele ser utilizado como “etiqueta” diagnóstica. - Se aleja de los alumnos/as considerados como normales. - Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error. - Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo. - Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador. - Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de Escuelas Especiales. - Hace referencias a los P.D.I.s. (Programas de Desarrollo Institucional), los cuales parte de un diseño curricular especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Término más amplio, general y propicio para la integración escolar. - Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos/as. No es algo peyorativo para el alumno/a. - Las necesidades educativas especiales se refieren a las necesidades educativas del alumno/a y, por tanto, engloban el término educación especial. - Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual. - Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social. - Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo. - Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as. - Fomenta las adaptaciones curriculares que parten del diseño curricular ordinario.

Tomado de Gallardo y Gallego (citados por Bautista, 2002).

Por su parte, el sistema educativo mexicano asume las necesidades educativas especiales como:

“Presenta necesidades educativas especiales el alumno que, con o sin discapacidad, se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente” SEP (1993).

Al definir el concepto de necesidades educativas especiales, se tiene que un alumno las presenta cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el curriculum escolar que le corresponde por su edad, (ya sea por causas internas o externas, dificultades o carencias en el entorno socio-familiar, por su historia de aprendizaje), y de esta manera requiere para compensar dichas dificultades, es decir, que a su proceso educativo se incorporen recursos diferentes y/o mayores para acceder en distintas áreas, con el fin de obtener un logro en los objetivos curriculares.

En 1999 Mata, mencionó que las dificultades de aprendizaje son un fenómeno multidimensional, cuya comprensión exige un enfoque pluridisciplinar y en cuya intervención debe adoptarse un enfoque interdisciplinar, debido a que las dificultades pueden concebirse como un *continuum* en que se pueden señalar tres situaciones:

1. Problemas causados por factores contextuales (falta de apoyo escolar, poco material educativo).
2. Problemas causados por factores personales (falta de apoyo familiar e interés).
3. Problemas causados por la interacción entre contexto y persona (poca valoración al trabajo escolar).

En la definición de dificultades en el aprendizaje escolar se suele emplear como criterio de exclusión la deprivación sociocultural, de modo que el campo de educación compensatoria se diferencia de este. Es una cuestión en la cual, mientras otros criterios de exclusión, son claramente definibles, la deprivación sociocultural es un constructo más difuso. Quizá la línea divisora entre ambos campos podamos trazarla siguiendo este criterio: si la deprivación es de carácter particular (un escolar con una estimulación en el hogar pobre, por ejemplo) hablaríamos de dificultades de aprendizaje escolar; si la deprivación afecta a un grupo hablaríamos de una educación compensatoria.

Goodman y Mann (citados por Sánchez y Villegas, 1997), explican que existen características que se atribuyen al ambiente en el que el individuo se desarrolla, las cuales pueden ser el resultado de años de fracaso repetido que producen sentimiento de poca eficacia, inmadurez social y un autoconcepto pobre. Dichas características se dividen en las siguientes subcategorías:

a) Reacciones a eventos personales o familiares que se manifiestan por dificultades en la socialización, conducta inapropiada, falta de afecto, impulsividad y autocontrol deficiente.

b) Eventos relativos a la escuela, los cuales se manifiestan por deficiencia en las tareas, dificultad específica en la lectura, escritura y matemáticas, uso ineficiente de estrategias de procesamiento de información, y dificultades en la automatización de rutinas de aprendizaje.

c) Eventos relativos a la sociedad, la economía o la comunidad, se manifiestan por baja motivación relacionada con aspiraciones de logro económico y movilidad social, baja tolerancia a la frustración y pasividad general para aprender.

1.2 Deprivación sociocultural.

La situación social en México se encuentra caracterizada por una enorme desigualdad social que se acentúa en los sectores sociales más desprotegidos. La realidad en la que vive cierta parte de la población infantil, es socioculturalmente baja donde acceden a la escuela con una serie de inconvenientes (económicos, sociales, familiares), que repercuten en el desarrollo de determinados aspectos de su desarrollo. En México la población actual es de 106 202 903 individuos, el ingreso promedio mensual del hogar en el 2002 era de \$6.680 (INEGI. 2003), y dentro de la distribución del gasto de los hogares se destinaba en por ciento: para alimentos, bebidas y tabaco, vestido y calzado 6.1, vivienda 9.7, limpieza del hogar 7.0, cuidados médicos 3.1, transporte y comunicaciones 18.9, educación y esparcimiento 15.0 y cuidado personal 9.5. Aunque en el país la educación básica (primaria y secundaria), cada vez llega a más lugares, muchos jóvenes, por diversas razones no asisten a la escuela y por lo tanto, algunos de ellos no saben leer ni escribir. Los jóvenes de 15 y más años que estudian, generalmente cursan algún año de educación media y media superior (bachillerato o

preparatoria y carreras técnicas). Al 2005, del total de la población de 15 a 19 años, el 47% asiste a la escuela y 53% restante no asiste (<http://www.inegi.com.mx>).

Bautista (2002), explica que la deprivación sociocultural se trata de un conjunto de condiciones de carácter ambiental y personal que influyen de manera decisiva en el desarrollo del sujeto y en su proyección en la actividad escolar. Por tanto se trata conocer en que medida su ambiente familiar, las circunstancias sociales y personales del sujeto incrementan o disminuyen sus desigualdades socioculturales. De aquí se desprenden diversos factores como:

Factores biológicos de la deprivación sociocultural

Prenatales

- El “Síndrome fetal alcohólico”: repercute en dificultades, crecimiento y deficiencia mental en la infancia.
- Los trastornos en el recién nacido: uso de drogas por parte de la madre durante la gestación.
- Malformaciones: retraso del crecimiento y posibles abortos.
- Malnutrición del feto: por deficiente alimentación de la madre.
- Relaciones entre factores hereditarios y capacidad intelectual.

Neonatales

- Circunstancias presentes en el parto sobre el recién nacido (bajo peso, duración excesiva del parto, parto inducido, uso excesivo de anestésicos).
- Riesgos de lesión cerebral y dificultades en el desarrollo de los niños prematuros.
- Trastornos de agnosia postparto: pueden ser de dos tipos, leves (hiperactividad y disfunción cerebral mínima) y graves (parálisis).

Factores familiares

Bajo nivel educativo

La mayoría de las personas que presentan deprivación sociocultural, no concluyeron una educación básica con un mínimo de requerimientos como saber leer y escribir.

Lenguaje deficiente

Esta es una característica más visible de la condición en la que se encuentran ya que el uso de modismos específicos y característicos de este nivel es debido a una inadecuada construcción de estructuras gramaticales.

Comunicación pobre

En algunas familias no existe una buena relación entre los miembros, es decir pueden presentarse la violencia, el abandono, las drogas y el alcohol como factores que obstaculizan esta actividad.

Estimulación pobre

La falta de motivación de padres hacia los hijos con respecto a diversas actividades no es apoyada ni continua, debido a las diferentes actividades que rodean a cada miembro de la familia.

Niveles afectivos empobrecidos

Existen familias donde tienden a no demostrar sus sentimientos, debido a las diferentes condiciones a las que se han tenido que enfrentar, por tanto muchas veces los sentimientos no son expresados debido a el cansancio, el trabajo, la falta de usos y costumbres.

Nivel bajo de aspiración

A causa del poco acceso que tienen a diferentes servicios es difícil que se aspire a un desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida en base al esfuerzo y al trabajo.

Desvalorización del trabajo escolar

Al enfrentarse a los problemas económicos familiares, en muchas ocasiones los niños son proveedores de la economía familiar, por tanto la escuela se ve como un proyecto a largo plazo que no les garantiza un ingreso o una mejora en las condiciones de vida, es por eso que muchos prefieren dejar la escuela y tratar de sobrevivir a su situación actual (Bautista, 2002).

Factores socioculturales

- Una clase social baja determinara las pautas de una relación entre padres-hijos.
- Al no tener un acceso a la educación, es probable que no se tenga una buena aceptación en la sociedad.
- Grossman (citado por Bautista, 2002) considera que en general el 75% de retraso mental ligero se encuentra en la clase baja.
- Pautas de interacción padres-hijos en función de la clase social; el castigo, como medio más habitual de disciplina en la clase obrera; mientras en la clase media alta disciplina basada en premios y castigos simbólicos más que directos (Rosen, citado por Bautista 2002).
- Las diferentes experiencias de los niños de las diversas clases sociales, producen distintas características de motivación y conducta, por tanto es de reconocer que si la disciplina que recibe un niño es basada en golpes tendera a ser una persona agresiva.

En cuanto a la deserción escolar y al nivel de reprobación estos son indicadores de que el sistema escolar no cuenta con los recursos para apoyar a los niños que ingresan con un nivel bajo de desarrollo de habilidades y que por lo tanto afectaran de manera significativa el aprendizaje de los métodos instrumentales. Por lo anterior, Suárez (1995), refiere que para que un niño al ingresar a la escuela desarrolle habilidades y así poder concluir satisfactoriamente su educación es necesario que cuente con:

- Nivel de vida adecuado
- Que sus padres cuenten con una condición laboral
- Que tengan cierto nivel para poder acceder a la cultura
- Condiciones para el estudio
- Historial escolar
- Índice de salud
- Autoestima del alumno
- Percepción del alumno sobre su familia
- Percepción del alumno sobre su escuela

De acuerdo con Pacheco y Zarco (citados por Bautista 2002), en ambientes deprivativos se producen mayores niveles de dificultad, tanto en el plano cognitivo como en el afectivo y emocional, en sujetos pertenecientes a los sectores socioculturalmente pobres. Esta situación genera una serie de circunstancias que hacen que los niños pertenecientes a la clase baja no encuentren las mismas oportunidades de desarrollo personal, escolar y laboral.

Cuando se intenta definir el concepto de desventaja sociocultural, el porqué está se produce y su relación con el fracaso escolar, se advierten grandes dificultades intrínsecas para su comprensión, así pues son tres los modelos que intentan dar respuesta al problema: el primero, llamado modelo del déficit genérico como causa sustancial de la desventaja; el segundo, modelo de déficit socioambiental como desencadenante de la misma y por último el modelo de las diferencias como resultado del ambiente, argumentando que los déficits valorados en los dos primeros modelos no son tales, sino que se trata de diferencias atribuibles al ambiente. Para Edwards 1981 (citado por Bautista 2002), es mucho más razonable esta tercera alternativa, aunque con ciertas reservas, y en apoyo de la misma, significa la opinión sostenida por diferentes autores, que entienden que tales diferencias se convierten en déficits como consecuencia del peso que tiene la cultura de clase media. Es importante mencionar que para clasificar el nivel socioeconómico del país, la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación y Opinión Pública A.C. (AMAI), quien definió trece variables establecidas por el Comité de Niveles Socioeconómicos de la AMAI en Agosto de 1998. Las variables son las siguientes:

- a) Último año de estudios del jefe de familia.
 - b) Número de focos en el hogar.
 - c) Numero de habitaciones sin contar baños.
 - d) Numero de baños con regadera dentro del hogar.
- Posesión de:
- e) Carros.
 - f) Calentador de agua- boiler.
 - g) Tipo de piso.
 - h) Aspiradora.
 - i) Computadora (PC).
 - j) Horno de microondas.

- k) Lavadora de ropa.
- l) Tostador de pan.
- m) Video casetera.

Con estas trece variables se asignaron seis niveles socioeconómicos diferentes.

- 1.A/B: Clase Alta- Es el segmento con el más alto nivel de vida. El perfil del jefe de familia de estos hogares esta formado básicamente por individuos con un nivel de vida educativo de Licenciatura o mayor, vive en casas o departamentos de lujo con todas las comodidades.
- 2.C+: Clase media alta- Este segmento incluye aquellos que sus ingresos y/o estilo de vida es ligeramente superior a los de clase media. El perfil del jefe de familia de estos hogares esta formado por individuos con un nivel educativo de licenciatura. Generalmente viven en casas o departamentos propios algunos de lujo y cuentan con todas las comodidades.
- 3.C: Clase media- Este segmento contiene a lo que típicamente se denomina clase media. El perfil del jefe de familia de estos hogares esta formado por individuos con un nivel educativo de preparatoria principalmente. Los hogares pertenecientes a este segmento son casas o departamentos propios o rentados con algunas comodidades.
- 4.D+: Clase media baja- Este segmento incluye a aquellos hogares que sus ingresos y/o estilos de vida son ligeramente menores a los de clase media esto quiere decir, que son lo que llevan un mejor estilo de vida dentro de la clase baja. El perfil del jefe de familia de estos hogares esta formado por individuos con un nivel educativo de secundaria o primaria completa. Los hogares pertenecientes a este segmento son, en su mayoría de su propiedad; aunque algunas personas rentan el inmueble y algunas viviendas son de interés social.
- 5.D: Clase baja- Este es el segmento medio de las clases bajas el perfil del jefe de familia de estos hogares esta formado por individuos con un nivel educativo de primaria en promedio (completo en la mayoría de los casos). Los hogares pertenecientes a este segmento son propios o rentados (es fácil encontrar tipo vecindades), los cuales son en su mayoría de interés social o de rentas congeladas.
- 6.E: Clase más baja- Es el segmento mas bajo de la población. Se le incluye poco a la segmentación de mercados. El perfil del jefe de familia de estos hogares esta formado por individuos con un nivel educativo de primaria sin completar. Estas personas no poseen un lugar propio tendiendo que

rentar o utilizar otros recursos para conseguirlo. En un solo hogar suele vivir más de una generación y son totalmente austeros.

El ingreso familiar por nivel socioeconómico en el país se estima de los \$ 0.00 a \$2699 para nivel E; de \$2700 a \$6790 para nivel D; de \$6800 a \$11599 para nivel D+; de \$11600 a \$34999 para el nivel C, de \$35000 a \$84999 para nivel C+ y de \$85000 o más para nivel A/B. (<http://www.amai.com.mx>).

Por su parte, Sánchez y Villegas (1997), señalan que la deprivación sociocultural es un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de las personas que se encuentran inmersas en ambientes de pobreza cultural y/o material. Las situaciones deprivativas de carácter cultural, social y/o económico suelen aparecer estrechamente ligadas en relación causal, actuando como generadores de actitudes y conductas que impiden un desarrollo evolutivo de las personas. Inciden la falta de afecto familiar, la escasez de recursos materiales, educativos y/o comunitarios, la ausencia de modelos normativos adecuados, la inmersión de algunos casos en entornos familiares de carácter marginal con una economía sumergida.

De lo anterior observamos que son tres los ámbitos portadores y transmisores de situaciones deprivativas:

- La *familia* como marco primario de desarrollo.
- El *entorno* en el que se desenvuelve la vida familiar, entendido como entorno próximo a compañeros, vecinos y amigos, en el entorno amplio o comunitario referido al aislamiento rural y marginidad urbana.
- La *escuela* como portadora de una cultura reglada, que en muchos tiene posturas penalizadoras, burocratizantes y/o proteccionistas que aumentan las diferencias y dificultan su fin.

Sánchez y Villegas (1997), consideran una serie de características del entorno para que exista una situación de riesgo la cual incide sobre la población infantil y esta en relación con la edad del

individuo que en este caso el grupo de edad es de 6 a 11 años, a continuación se muestra un cuadro con dichas características:

Grupo de edad: 6 a 11 años
<p><i>Familia</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Escasas posibilidades económicas.▪ Alta incidencia de desempleo.▪ Malas condiciones de vivienda familiar.▪ Bajo nivel cultural de los padres.▪ Pocas posibilidades de dedicación horaria a los hijos.▪ Frecuentes situaciones de conflicto conyugal. <p><i>Escuela</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Dificultades de lectoescritura y posteriormente difícil acceso al resto de contenidos académicos.▪ Pobreza de lenguaje.▪ Alto grado de absentismo.▪ Ausencia o escasa motivación por las ofertas escolares.▪ Escasa colaboración familiar.▪ Deficiencias o escasez de hábitos adecuados de socialización y/o auto cuidado, higiene e imagen personal. <p><i>Entorno</i></p> <p>Próximo:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Consideración de la necesidad exclusiva de una particular formación básica.▪ Restricción de las posibilidades y expectativas de formación laboral a la realización de tareas propias de su comunidad.▪ Abundancia de imágenes identificadoras no deseables.▪ Escasez de ausencia de modelos familiares que puedan actuar positivamente en la pretensión del seguimiento de estudios de grado medio y/o superior. <p>Comunitario:</p> <p>Grandes dificultades de acceso a formación académica o profesional de tipo medio y/o superior.</p>

Tomado de Sánchez y Villegas, 1997

De lo anterior se desprende que la desventaja sociocultural es producto de fenómenos macroeconómicos complejos que han colocado por siglos a porciones de la población en desigualdad de oportunidades, escasa estimulación y bajas aspiraciones de vida (Sánchez y Villegas, 1997).

Así mismo dichos autores consideran cinco ejes básicos sobre los que se ha de generar la respuesta educativa de orden derivativo sociocultural los cuales son:

1. Generar una formación desde la educación para la igualdad, la tolerancia, el respeto y aprecio mutuos.
2. Facilitar y potenciar la participación activa y disfrute de los bienes comunitarios como ciudadanos de pleno derecho.
3. Posibilitar la integración inclusiva, optimizando organizativamente los recursos existentes en la comunidad y evitando posturas corporativistas y/o exclusivistas.
4. Implementación de foros habituales de diálogo y decisión, donde estén representados efectivamente todos los agentes implicados y que sean focos desde los que se generen preselecciones formativas, culturalmente inclusivas e implicativamente comunitarias.
5. Específicamente en el ámbito educativo, reelaborando propuestas y materiales curriculares que contemplen equitativa e internacionalmente el papel multicultural en el desarrollo de la humanidad y que generen dinámicas de intervención que permitan a los profesionales, sin un esfuerzo desmedido y utilizando materiales accesibles, realizar adaptaciones que respondan a las necesidades educativas individuales desde el contexto normalizador del espacio educativo de referencia: el aula.

Por tanto, los sujetos que proceden de situaciones de privación sociocultural interesan a la educación y aún más a la educación especial, debido a las diversas situaciones de desventajas, la dificultad y la inadaptación en la que se encuentran y que esto termina por desembocar en muchas ocasiones en fracaso escolar. Las situaciones de desventaja son aspectos sociales, culturales y familiares que desencadenan en muchos de los problemas que aparecen en las aulas y que dan lugar a intervenciones desde el ámbito del apoyo a la integración.

1.1 Integración Educativa.

La integración escolar es una orientación educativa encaminada a la escolarización conjunta de alumnos regulares y alumnos con necesidades educativas especiales, Ninje (citado por Bautista, 2002), define que la integración debe considerar el reconocimiento de los derechos del individuo buscando su integridad. Por su parte, la Dirección General de Educación Especial establece que la integración permite el proceso de formación de personas discapacitadas de forma activa aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades, brindándoles la oportunidad de elegir su proyecto de vida. (García; Escalante; Escandón; Fernández, Mustri; Puga; 2000).

En tanto, Fernández 1989 (citado por Bautista, 2002), considera que la integración debe cubrir cuatro áreas: *la familiar* que se refiere a la aceptación del niño a partir del problema que presenta; *la social* que implica la interrelación en todos los contextos aceptándolos tal y como son; la integración *laboral* se presenta cuando se le dan elementos al individuo buscando su autosuficiencia y, por último, la integración *escolar* que tiene como objetivo sensibilizar a la sociedad para que pueda darse la aceptación e incluirlos en el aula regular considerando sus necesidades. Por lo tanto, la integración requiere generar las condiciones y disposiciones adecuadas para apoyar a las personas con alguna deficiencia con el objetivo de obtener la aceptación familiar, escolar, social y laboral, para lograr su independencia y llevar una vida “*normal*”. Por su parte Illán (1986), considera la integración como principio ideológico que supone la valoración positiva de las diferencias humanas.

En opinión de Bautista (2002), los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, no suelen ser integrados de una manera total en las aulas regulares, los cuales muchas veces tratan de ser apoyados por sus padres, alguna escuela de educación especial, o simplemente dejando de lado la posibilidad de ingresar a la escuela, porque no pueden ser atendidos por los profesores que no cuentan con la capacitación necesaria para atenderlos o simplemente no les interesaba integrar a estos niños en sus grupos de clase, porque solo podían atender a niños *normales*.

La integración es acercar al niño que presenta alguna dificultad física, intelectual o emocional al aula regular elaborando estrategias que le permitan acceder a los conocimientos escolares como cualquier niño que no presenta dificultades. Birch 1974 (citado por Bautista, 2002), considera a la integración escolar como un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y especial con el

objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje, en general, se refiere a la tendencia a incorporar en la escuela a aquellos estudiantes con discapacidades leves o moderadas. De acuerdo con Nicola 1985 (citado por Bautista, 2002), la integración se considera como una oportunidad para el mejoramiento de las instituciones escolares y, en consecuencia, de la educación de todos los alumnos.

Así Nirje 1969 (citado por Bautista, 2002), enfocó la normalización hacia el ritmo y las costumbres normales de la vida humana durante el día, la semana y a lo largo del año; así como las experiencias normales del desarrollo durante el ciclo de vida. Define, la “normalidad” como: *“Normalización significa un ritmo normal de vida del día. Levantarse de la cama a la hora que lo hace el promedio; aún cuando se tenga un retraso o una minusvalía física; vestirse como el promedio (no de distinta manera), salir para la escuela o el trabajo no quedarse en casa). Hacer proyectos para el día por la mañana. Por la noche recordar lo que he hecho durante la jornada. Almorzar a la hora normal (no más temprano ni más tarde, por conveniencia de la institución) y en la mesa como todo el mundo (no en la cama). Normalización significa un ritmo normal de la semana. Vivir en un sitio, trabajar o ir a la escuela, entre otros... “*

Sin embargo, a través del tiempo los niños con necesidades educativas especiales, han tenido que adaptarse a las normas que se rigen dentro del salón de clases, que no toma en cuenta y no prevé que puedan existir niños con necesidades educativas especiales en aula regular. El artículo 41° es uno de tantos artículos que existen dentro de la Ley General de Educación, al igual que la definición de Nirje 1969 (citado por Bautista, 2002), que nos da un panorama acerca de la “normalidad”, podríamos llegar a la conclusión de que muchos niños con necesidades educativas especiales, cumplen con estas normas y serían considerados “normales”, por tanto podrían y deberían ser atendidos e incluidos en aula regular, lo cual no sucede en las aulas, pues si bien es cierto, el atender a un niño con necesidades educativas especiales en el aula regular representa para el profesor elaborar estrategias de aprendizaje, lo cual le implica inversión de tiempo y una completa modificación al sistema de trabajo en el salón, además de su capacitación para brindar el apoyo.

Kaufman 1985 (citado por Bautista, 2002), define la integración en el marco educativo como referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros “normales”, basada en una planificación educativa y un proceso

programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requerirá una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial, así como del personal administrativo, instructor y auxiliar.

La integración educativa supondría:

- a) Integrar a niños que son escolarizados por primera vez en un aula regular, pero han asistido a centros de educación especial.
- b) Niños que se encuentran en una institución de educación especial, de tiempo completo y desean integrarse en actividades de socialización de un aula regular.
- c) Niños que están en centros especiales y pasan a alguna modalidad de integración.
- d) Niños que se encuentran en aulas ordinarias, pero como la escuela no cuenta con un aula especial o centro específico, siguen en el salón de clases.

La integración escolar, puesta en marcha por la administración educativa a partir de 1985, se basa en tres principios:

1. *Normalización*, entendida como la tendencia a utilizar siempre que sea posible, los recursos ordinarios y los recursos extraordinarios en el ambiente más “*normalizado*” posible, y solo en casos excepcionales apartar al alumno del contexto escolar ordinario. “*Normalizar*” es aceptar las diferencias.

2. *Sectorización*, que implica acercar los recursos educativos a donde se encuentra la necesidad. Este principio es consecuencia de una mayor valorización educativa del hecho de socialización del niño.

3. *Individualización* de la enseñanza, con los alumnos con deficiencias hay que adecuar los procesos a su posibilidades, ritmos y características, pero sin perder de vista que se esta en un contexto social y que la socialización es uno de los grandes objetivos en la integración.

El niño y niña con necesidades educativas especiales, como lo señala Soder 1981 (citado por Bautista, 2002) puede integrarse al aula regular en diferentes grados como:

- Integración física.

La acción educativa se lleva a cabo en centros de educación especial construidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada; de esta manera se comparten espacios comunes, como el patio o los comedores.

- Integración funcional.

Se considera que está se articula en tres niveles de menor a mayor integración funcional.

- Utilización de los mismos recursos por parte de los alumnos deficientes y los alumnos de centros ordinarios, pero en momentos diferentes.
- Utilización simultánea de los recursos por parte de los dos grupos.
- Utilización de algunas instalaciones comunes, simultáneamente y con objetivos educativos comunes.

- Integración social

Supone la inclusión individual de un alumno considerado deficiente en un grupo-clase ordinario. Sería la única forma verdadera de integración, según algunos autores.

- Integración a la comunidad

Es la continuación, durante la juventud y la vida adulta, de la integración escolar. La integración educativa se da cuando el niño participa en un modelo educativo único y general, que contempla las diferencias en el aprendizaje, se adapta a sus características, al tiempo que comparten espacios comunes al mismo tiempo y son incluidos en las diferentes actividades escolares.

Anteriormente se mencionó que existe una gran variedad de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares, por tanto es conveniente analizar la problemática de cada niño para estudiar las posibles causas que originan dichas necesidades, debido a que cada individuo tiene un contexto en el cual se desenvuelve, dependiendo de éste, el niño logrará un estilo de aprendizaje y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 2.

LECTURA Y ESCRITURA.

El lenguaje es un instrumento fundamental para progresar en el conocimiento de los contenidos escolares y para comunicarse con las personas que los rodean. Así como también, es un factor determinante para el adecuado desarrollo personal y social (Salvador, 1999). Cazden (citado por Salvador, 1999) comenta que, el lenguaje se convierte en un instrumento y contexto propicio para adquirir otros conocimientos y por lo mismo, diversas dificultades de aprendizaje surgen como consecuencia de algunas deficiencias en el uso del lenguaje. Salvador (1999), concluye: el lenguaje es un concepto que se ubica dentro de otro más extenso como es la comunicación y señala que la competencia comunicativa se ve reflejada en dos aspectos, cognitivo–académico y social–personal.

La escritura es el registro permanente de la cultura y la historia de una sociedad con la que el niño se va familiarizando durante el desarrollo, por lo tanto, escribir implica registrar ideas en forma simbólica trazando letras y palabras. La escritura es una actividad evolutiva, en cuanto a su enseñanza, requiere esfuerzo por parte del profesor y habilidades motoras finas por parte del alumno, además de que ambos deben estar motivados para que el desarrollo de la escritura sea satisfactorio. Otro elemento que surge de forma simultánea con la escritura es la lectura que implica la comprensión de ideas expresadas con símbolos escritos de una determinada lengua.

El proceso de lectoescritura no se inicia en el contexto escolar como se cree, pues el niño desde sus inicios se desenvuelve en un ambiente que está inmerso de símbolos que posteriormente cobrarán sentido al iniciarse formalmente la educación escolar. La lectoescritura es una actividad compleja y evolutiva, ya que requiere varios niveles de procesamiento de la información, es por ello que es necesario brindar a los sujetos los medios y ayudas necesarias para que puedan desarrollar satisfactoriamente el aprendizaje de esa habilidad y de ese modo el aprender a leer y escribir, se transforme en un aprendizaje significativo (Bruer, 1993).

En la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, es de vital importancia como medio de comunicación y de acceso al conocimiento formal y vivencial de la realidad, el niño continúa su proceso de descubrimiento del mundo, pero con las herramientas que el entorno social utiliza, esto le permitirá ampliar su socialización y culturalización (Espinosa, 1998). Juárez (1987), menciona que el

lenguaje es el principal medio de comunicación que actúa como instrumento estructurante del pensamiento y de las acciones, así como factor regulador de la personalidad, del comportamiento social y de identificación a un grupo social, siendo el principal medio de información y cultura.

Dentro de la enseñanza básica la adquisición de habilidades para lectura y la escritura son fundamentales ya que representan una forma de obtener información sobre la variedad de ideas y conocimientos que la sociedad ha generado y que agrupa en un término llamado cultura. Una habilidad es la capacidad y disposición para adquirir con un entrenamiento adecuado, algún conocimiento o reacción de tipo simple o complejo, psíquico y motor. Lo que permite que los sujetos adquieran mayor nivel de conocimientos formales e informales, los conocimientos formales se adquieren en la escuela y los informales en otros contextos sociales (Howard, 1999).

Para que estos procesos de aprendizaje se desarrollen de forma eficaz en el alumno y generen en él habilidades, es de vital importancia la intervención del profesor, de él va a depender que el alumno logre poner en práctica dichos procesos y, a partir de las estrategias que utilice será el grado de comprensión de la lectura, posteriormente dependerá del alumno el uso continuo de las habilidades desarrolladas a partir de la intervención.

Garrido (1996), comenta que la lectura y escritura son aprendizajes que se dan de forma simultánea. Por ello las actividades deben tener cierta correspondencia, propone algunos objetivos como los siguientes:

Lectura.

- Leer mediante la interpretación de dibujos y signos.
- Discriminar las vocales y las consonantes.
- Leer de forma comprensiva palabras usuales.
- Leer sílabas inversas.

Escritura.

- Expresar pequeñas historias e ideas mediante dibujos y signos.
- Escribir las vocales y las consonantes.
- Escribir sílabas inversas.
- Escribir frases., escribir mayúsculas.

2.1 Enfoques teóricos del proceso de la lectoescritura.

Han existido diferentes enfoques teóricos en el estudio del proceso de lectoescritura, a continuación se presentan cuatro que se consideran principales, en cada uno de ellos se trata de exponer su conceptualización de lectura y escritura, proceso y estrategias de enseñanza.

2.1.1 Teoría Conductista

La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir (Good y Brophy, 1983), ven a la mente como una "caja negra" en el sentido de que la respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente. Algunas personas claves en el desarrollo de la teoría conductista incluyen a Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner. En el conductismo el objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de concepto, El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en la asociación de los filósofos ingleses, así como en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio ambiente.

Las estrategias de enseñanza en la cual se basa el modelo conductista, se caracterizan porque el profesor se dedica a repetir a reproducir e incitar a la memorización de datos, fechas, hechos y accidentes utilizando y manteniendo una relación direccional mediante el discurso oral y escrito, para obtener de los alumnos la asimilación cognitiva de aspectos parciales del conocimiento. El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se logra por condicionamiento operante. El adulto que se encuentra alrededor del niño, recompensa la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario y la formulación de preguntas y respuestas o bien, desaprueba todas las formas del lenguaje incorrecto como enunciados gramaticales o palabras no adecuadas (Ruiz, 1983). Cuando se alude a éste término aparece una referencia de palabras tales como "estímulo" - "respuesta" - "refuerzo" y "aprendizaje", lo que suele dar la idea de un esquema de razonamiento acotado y calculador ya que frente a determinados estímulos, se puede mostrar un repertorio conductual adecuado pero puede responderse erróneamente a otros (Ruiz, 1983). El conductismo ha influido en las prácticas pedagógicas otorgando al educador la concepción de que él constituye un transmisor de la información y el conocimiento, mientras que los alumnos constituyen un ente pasivo, receptor de la información, negando la posibilidad de actuación y protagonismo de éstos. En este caso

la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje depende del uso de los métodos, técnicas, procedimientos etc., y de la frecuencia, reforzamiento, condicionamiento, etc. de la información transmitida.

Es de suma importancia mencionar que los autores Ferreriro (1987), Teberosky (1987) y Garton (1991), hablan del enfoque conductista, aunque cabe señalar que ellos no adoptan esta postura.

Inicialmente el aprendizaje de la lectura y escritura es una cuestión mecánica; se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto. El enfoque conductista concibe que leer equivale a decodificar lo escrito en sonido. “La lectura se concibe, simplemente como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos”, (Ferreiro y Teberosky, 1987).

“La escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral”, (Ferreiro y Teberosky, 1987). “La escritura es una actividad compleja y por consiguiente debe ser enseñada por los maestros”, (Garton, 1991). La escritura en dentro de este enfoque es considerada como la representación del lenguaje oral de manera mecanicista, donde lo importante radica en la psicomotricidad fina, es decir, el movimiento de la mano.

Existen actividades que se manejan desde el enfoque conductista, algunos de los ejercicios que sugieren son: colorear y rellenar dibujos, seguir líneas punteadas, remarcar letras y hacer planas. Ahumada y Montenegro (2006); Migraña, Ruiz, Valadez y Merida (1995), proponen una serie de ejercicios que a continuación se muestran.

Ejemplo 1.

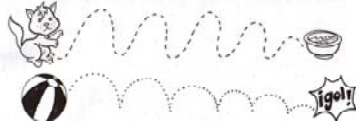


Colorea el dibujo y rellena con bolitas de papel crepé.

En el primer ejemplo, se muestra que es cuando se le da la instrucción al niño de “colorea el dibujo”, en este caso el objetivo es que desarrolle el movimiento de la mano, realizando pinza fina. Posteriormente, ya sea en este mismo dibujo o en otro se pide al niño que rellene el dibujo, realizando bolitas de papel crepé con las yemas de los dedos, con el objetivo de ejercitar su psicomotricidad, es decir, en estos ejemplos no existe el proceso de lectura y escritura.

Ejemplo 2.

Sigue la línea punteada sin detenerte.



En el segundo ejemplo, es cuando se le pide al niño que siga líneas para ir de un punto a otro, el objetivo es que desarrolle su coordinación.

Ejemplo 3.



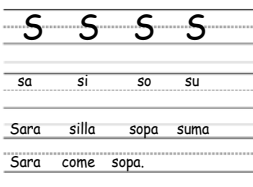
En este tercer ejemplo, la actividad consiste en dar la instrucción al niño de repasar las letras con su lápiz, es este ejemplo se observa a la escritura como una cuestión mecánica misma que hace mención el enfoque conductista, es decir, solo se realiza la actividad repasando por encima de los puntos, solo es mecánico.

Ejemplo 4.



En este ejemplo, se observa que se comienzan a involucrar sílabas, en este caso la instrucción que se le da al niño es “encierra en un círculo la sílaba con la que empieza el nombre de la imagen”, el objetivo es hacer una asociación de la sílaba con la imagen. En este sentido la actividad pertenece al método tradicional de enseñanza llamado sintético, ya que en este caso el aprendizaje de la lectura y escritura inicia con las vocales, posteriormente con las sílabas y por último con las frases.

Ejemplo 5.



En este último ejemplo se da la instrucción al niño “remarca sobre el papel la letra “S”, las sílabas, las palabras y por último la frase, solo es una cuestión mecánica de remarcar.

De esta forma, en los ejemplos anteriores se mostró la evolución que se va teniendo desde una cuestión mecánica, en la cual solo se desarrolla la psicomotricidad. Es importante señalar que al encontrarse el niño en contextos que favorezcan sus procesos de aprendizaje, los adquirirá con mayor facilidad y con mejor significado, desde este punto de vista, no es necesario que el niño asista al preescolar o primaria para enseñarle a leer y escribir, esto dependerá del contexto en el que se desarrolla.

Dentro del dominio perceptivo, las aptitudes de percepción visual y auditiva, integración audiovisual, modalidad sensorial, organización espacio temporal y lateralidad, han sido objeto de numerosas investigaciones. Lo cual ha sugerido que la presencia de alguna dificultad dentro de estas aumentará la probabilidad de fracaso en lectura. A continuación se presenta algunas descripciones de estas habilidades.

Habilidades perceptivas, motoras y cognitivas.

- Percepción visual

La percepción visual es considerada un elemento que manifiesta evidentemente el éxito en la adquisición de la lectura, aún a pesar del coeficiente intelectual. Para Frostig y colaboradores 1963 (citados por Jiménez 1995), la madurez perceptivo visual ha sido un indicador de problemas futuros en la lectura. Considera este autor que el proceso visoperceptor es la función más importante del desarrollo del niño de tres a siete años, siendo este el indicador más notable de su desarrollo global. Por lo cual es de suma importancia que el niño desde edades tempranas desarrolle estas habilidades, que le serán de gran ayuda en los procesos que implican la lectura y la escritura para una adquisición eficiente.

- Percepción auditiva

Los problemas al discriminar sonidos del lenguaje son otro de los argumentos por los cuales se justifica que un niño no aprenda a leer y escribir. Para Flower 1968 (citado por Jiménez, 1995), la discriminación auditiva hace referencia a la capacidad de identificar la presencia de un sonido dado, en una cadena de sonidos, así como la capacidad para diferenciar entre sonidos similares.

- Integración audiovisual

Le permite al niño establecer las asociaciones letra-sonido. Como señala Alegría (1984, citado por Jiménez, 1995), en estos casos el niño puede discriminar bien las letras, por un lado, y los sonidos del lenguaje por otro, pero es incapaz de integrar información íntersensorial.

- Organización espacio-temporal

En la lectura, el niño ha de percibir relaciones espaciales en los signos gráficos y debe reproducirlos bajo una forma de sucesión temporal. Para poder comprender lo leído y así, poder referirse a este posteriormente. Dentro de la organización espacio-temporal encontramos la *orientación espacial* y la *estructuración espacial*.

- *Orientación espacial*: se puede entender como la capacidad para reconocer la derecha de la izquierda, respecto del eje vertical del cuerpo. Estar a la derecha de una persona, del lado izquierdo, delante, detrás de un objeto con respecto de otro tienen una gran influencia en la adquisición de la lectura. Según Molina 1981 (citado por Jiménez, 1995), los aspectos gnósticos de la orientación espacial (percepción) tienen mayor incidencia, que los aspectos de tipo práxico (práctica motriz) en la lectura en el momento de su adquisición de este aprendizaje que se encuentra alrededor de los siete años.
- *Estructuración rítmico-temporal*: se debe considerar la existencia de tres componentes de las características rítmico-temporales.
 - a. El impulso rítmico o inducción motriz provocada por el ritmo.
 - b. La capacidad cognoscitiva, definida por la habilidad de discriminar formas rítmicas sucesivas.
 - c. Precisión que se alcanza cuando se marcan con golpes, estructuras rítmicas oídas o vistas.

Durante la lectura el niño, traduce cada letra en un sonido para posteriormente organizarlas en una secuencia para dar emisión de una forma exacta. La duración de los sonidos es una condición exigida de la lectura para dar un ritmo adecuado a esta.

- Predominio cerebral y lateralidad

El predominio cerebral o lateralidad significa el dominio de un lado del cuerpo (respecto del eje vertical) sobre el otro. Se tiende a ser zurdo o diestro. A pesar de que existen alteraciones de la lateralidad como:

- a. Predominancia cruzada: La mano y el ojo dominante no están del mismo lado del cuerpo.
- b. Incompleta: La preferencia no es constante
- c. Ambidiestro: Facilidad para manejar la escritura con ambas manos por igual.
- d. Una mala lateralidad produce una deficiente adquisición de la escritura y lectura, como lo menciona Bermont, Birch 1963 y Rosemberger 1967 (citados por Jiménez, 1995), quienes concluyeron que no existe relación entre la lateralización incompleta y los resultados en el aprendizaje de la lectura.

A lo largo del tiempo se han diseñado y puesto en marcha diferentes modelos para la enseñanza de la lectoescritura, los cuales poco a poco han ido evolucionado en nuevos métodos al tomarse en cuenta las características que van presentando los alumnos y de acuerdo al sistema de las instituciones escolares, (Barbosa, 1971). A continuación se muestran los distintos métodos de enseñanza de la lectoescritura.

Métodos de enseñanza de la lectoescritura.

Con referencia a los métodos Braslavsky (1962, 2003) anota que la concepción del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito puede distinguirse:

- Los métodos centrados en la *enseñanza-aprendizaje*, de proceso ascendente: métodos analíticos.
- Los métodos centrados en el *aprendizaje- enseñanza*, que se orientan desde la significación del proceso descendente: métodos sintéticos o globales.
- Los métodos de proceso mixto: combinan las propuestas de los métodos analíticos y sintéticos, con todas las variantes posibles. Surgen para establecer un puente entre las interpretaciones de los dos modelos de los dos presupuestos: ascendente y descendente.

A continuación se muestran algunos de los métodos utilizados por la mayoría de los profesores e instituciones para el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

2.1.1.1 Métodos de marcha sintética.

Deben su nombre al proceso de síntesis que se supone lleva a cabo el niño. Se comienza con el estudio de los signos y sonidos elementales; al leer el niño debe unir esos diversos elementos que ha aprendido, realizando una operación de síntesis. La instrucción va de la letra al texto, pasando por las sílabas, las palabras aisladas y las frases (Bellenger, citado por Barbosa, 1971) estos métodos se extendieron hasta el siglo XVIII.

a. *Método alfabético, de la letra o del deletreo:* consiste en enseñar primero todas las letras del alfabeto tal como se llaman, en la etapa siguiente se combinan las consonantes con las vocales para formar sílabas y finalmente se llega a la fonación de la palabra.

b. *Método fonético o fónico:* parte de los sonidos simples o fonemas. Consiste en enseñar a pronunciar los sonidos de las letras. Generalmente se trabajan primero las vocales para luego combinarlas con las consonantes formando sílabas, luego se enseña a pronunciar los sonidos y, finalmente, se llega a la formación de palabras, frases y oraciones.

c. *Método silábico:* se deriva del fonético. Su unidad base son las sílabas que luego se combinan con las palabras y frases. Inicialmente se enseñan las vocales con las diferentes consonantes. Por lo general se empieza por las sílabas directas (una consonante, una vocal), luego se pasa a los diptongos y así hasta formar palabras nuevas. Este método facilita la pronunciación de algunas consonantes difíciles de pronunciar sin el apoyo vocálico.

La crítica general a los métodos sintéticos apunta a la insuficiencia de sus fundamentos psicológicos.

2.1.1.2 Métodos de marcha analítica

Barbosa (1971), refiere que este tipo de métodos parten de la significación, no del elemento. Y que estos nacen para intentar resolver tres defectos de los métodos sintéticos:

- a) Introducir interés o motivación.
- b) Respetar lo que se denomina "marcha natural"; es decir, hacer que el aprendizaje de la lengua escrita sea igual que el de la lengua oral, y en la lengua oral lo primero que aprenden los niños tiene significado, luego lo primero que hay que enseñar a los niños debe tener significado.
- c) Predominio de la percepción visual (o captación global) sobre la auditiva.

Decroly y Montessori son los precursores de los Métodos analíticos Hay dos tipos de métodos referentes a *marcha analítica*:

1. Léxicos. Los cuales parten de las palabras, que deben ser familiares y deben potenciar el juego, para después analizar sus sílabas y sus letras.

2. Globales o naturales. Este tipo de métodos parte de frases o textos, para después analizarlos en palabras, sílabas y letras.

2.1.1.3 Método integral

Dentro de los métodos menos utilizados para la enseñanza regular, pero diseñados principalmente para apoyar a las necesidades educativas especiales de diversos sectores, se encuentra el método integral que en sus inicios fue utilizado en escuelas públicas cuyos niños presentaban dificultades en lectoescritura y posteriormente fue extendido a nivel primaria regular y a otros centros de educación especial, que abarcaban necesidades físicas, fisiológicas, orgánicas, entre otras. Debido a que este método no es muy utilizado pero es ampliamente recomendado para niños con necesidades educativas especiales se empleo en la intervención psicopedagógica de este trabajo y por tanto se profundizo sobre el método integral, Este sistema toma como punto de partida el desarrollo del lenguaje oral para proporcionar un buen bagaje en el campo semántico, enriqueciendo al aprendizaje (Oñativia, 1986).

Este método comenzó su fase experimental en 1965, en el Departamento de Psicología Educacional y Asistencia Escolar de la Provincia de Salta, Argentina, para la recuperación de niños de las escuelas públicas que representaban problemas específicos del aprendizaje de la lectoescritor, (Oñativia, 1986).

El método fue llamado integral, entre otros motivos, por reunir y sincronizar los tres aspectos fundamentales de la lengua:

a) El aspecto semántico, al formular y aplicar insistentemente el acceso directo a los caracteres de comprensión del significado del texto escrito y a la producción de mensajes, información y valores estilísticos propios del usuario en la comunicación mediante la escritura. Desde su comienzo el método introduce frases con significados, enriquece el vocabulario y origina nuevas formas gramaticales de la lengua.

b) En el aspecto morfológico, el niño es introducido progresivamente al análisis de las formas canónicas de la lengua, al reconocimiento de algunos morfemas para estructurar las palabras.

c) En la construcción sintáctica, o sea, la combinatoria y reglas de concordancia de las unidades significativas con la inclusión, según los casos, de las partículas conectivas internas a las frases y de las frases entre sí, para formar un texto mayor.

El Método integral, enfatiza la fase gramatical, incluyendo la organización contextual y sintáctica de la escritura. Para ello eleva al pictograma y otros símbolos, no solo a un valor logográfico sino también gramatical, para construir un verdadero sintagma en su presentación grafémica y analógica primero y, en segundo lugar, en su correspondencia término a término con la lengua escrita, a través de las “tarjetas-palabras”. En el método integral, el niño, no “*estudia*” normas, sino asimila e interioriza las pautas básicas de la gramaticalidad de los enunciados de su propio idioma.

Factores específicos del aprendizaje de la lectoescritura de acuerdo al método integral.

- a) *Factores de maduración:* se les llama factores de maduración porque dependen de condiciones internas del desarrollo individual y necesitan una determinada edad del crecimiento normal del niño.
- b) *Esquema corporal:* que el niño alcance un adecuado conocimiento del esquema corporal, es decir, de su propio cuerpo, de sus modelos posturales en estrecha relación con la imagen del cuerpo de los otros y de los objetos de su mundo exterior.
- c) *Espacio gráfico:* es un sector específico y muy especializado del espacio más amplio y objetivo del mundo exterior.

El método integral recurre a frases con tarjeta-dibujo primero y con tarjeta-palabra después, al portafolio gráfico y el imanógrafo, para desarrollar progresivamente e integralmente estos importantes procesos de conformación del espacio vivo y dinámico de la lectura.

- *Estructuras temporales:* considera el papel preponderante que desempeñan las estructuras temporales en la organización y sincronización verbo-motora y verbo-visual de la lectoescritura.

- *Estructuras semánticas:* todo texto, por sencillo que sea, si desea convertirse en material de lectura, debe tener sentido, debe ser comprendido.

- a. *Otros factores adicionales para asegura un aprendizaje eficiente de la lectoescritura.*

La estabilidad afectiva, necesaria para el aprendizaje de la lectoescritura, es un rasgo importante de la personalidad en desarrollo y depende de la seguridad interior, de la confianza en si mismo y de la capacidad emocional para aceptar a la maestra y los compañeros y sentirse tranquilo.

El método integral contempla la necesidad expresiva del individuo considerando el juego emotivo y sus valores; se esquematiza alrededor de una estructura fundamental reconocida como válida dentro de nuestro sistema; respeta las relaciones y régimen interno de la lengua y otras consideraciones:

- 1) El método parte de la actualización del lenguaje afectivo del educando por medio de actividades múltiples.
- 2) El niño, mediante la expresión melódica y rítmica de estos significados, empieza a captar los valores afectivos en la expresividad de los tonos de su discurso y la ductilidad del mismo.
- 3) Las frases que el niño reproduce, se materializan en sus correspondientes símbolos visuales (tarjetas-dibujo).
- 4) Esta actividad no se interrumpe, se transforman los símbolos representativos (tarjetas-dibujo) en los primeros símbolos de su lenguaje escrito (tarjetas-palabra).
- 5) El juego con las tarjetas, sustenta la paulatina integración de un tipo de lenguaje analógico, no totalmente estructurado del niño, a las categorías del lenguaje lógico y conceptual característico del adulto.
- 6) Los juegos de tarjetas, introducen además al niño en la organización estructural de su lenguaje oral y escrito de acuerdo con los patrones típicos para la lengua castellana.
- 7) Cada tarjeta-palabra, responde por su colaboración a cada una de las categorías gramaticales, lo que permite al niño desde el primer momento captar sus valores expresivos cualitativos y cuantitativos.
- 8) Es necesario destacar que el método parte de acciones realizadas por el niño haciéndose eco de las necesidades de orden psicológico que concuerdan ampliamente con el papel preponderante que en las relaciones sintácticas tienen el verbo.
- 9) Los juegos de tarjeta dentro de las frases, van formando la capacidad discriminativa y la conciencia del dinamismo de la lengua.
- 10) Cuando el método incursiona en los procesos de análisis de las palabras entran en juego nuevos esquemas en los que intervienen los valores flexionales del sistema. Así el género y el número cobran lugar preferencial y el niño alcanza a comprenderlos intuitivamente de manera práctica y exacta.
- 11) La descomposición silábica realizada siempre de manera que el niño no pierda el sentido del contexto, permite un juego de intercambios, para la formación de nuevas palabras y nuevas frases en las que la acomodación de sílabas afianza los esquemas básicos del sistema.
- 12) La descomposición, facilita el estudio de las sílabas compuestas e inversas.
- 13) Se introduce el ámbito de la pronunciación fonológica.

Oñativia (1986), menciona que la aplicación del método integral requiere el uso de algunos recursos didácticos de fácil confección como lo son:

Tarjetas-dibujo.

Consisten en tarjetas de cartulina gruesa, de aproximadamente 23x14 centímetros. En estas tarjetas se encuentra representada en forma esquemática, la idea de la acción o cualidad, que el niño ha nombrado en su conversación con la maestra. Son de distintos colores según las funciones de las palabras que representan. Mediante las tarjetas-dibujo pueden ser visualizadas las oraciones tipo surgidas de la conversación con los niños, llamadas “oraciones pictográficas”.

Tarjetas BLANCAS: Indican SUSTANTIVOS

Tarjetas NARANJA: Indican VERBOS

Tarjetas GRISES: Indican ADJETIVOS Y ARTICULOS

Tarjetas AMARILLAS: Indican PARTICULAS (adverbios, preposiciones, conjunciones).

Tarjetas-palabra.

Son cartulinas semejantes las anteriores, de igual tamaño y de igual color, en las cuales esta escrita la palabra correspondiente a cada una de las tarjetas-dibujo, estas tarjetas permiten respetar oraciones escritas que reproducen paralelamente a las “oraciones” pictográficas.

Tarjetas-sílabas.

Se trata de cartulinas de igual formato y colores, en las cuales están escritas las mismas palabras que se han utilizado en la formación de oraciones, pero ahora marcadas por una línea punteada transversal que separa las sílabas de cada palabra. Se utilizan en el periodo de la descomposición silábica y permiten visualizar la composición de las palabras mediante las sílabas y orientar la observación hacia las sílabas que se desea destacar.

Tarjetas-sílaba imantadas.

Son pequeñas tarjetas de cartulina, de aproximadamente 8x6 cm. De color blanco, en las cuales están escritas sílabas que servirán para la composición de distintas palabras. Estas tarjetas permiten a los niños y a la maestra, realizar combinaciones formando palabras distintas con sílabas iguales.

Fraselógrafo

Sirve como soporte para colgar tarjetas que se utilizan en este método, ya sean dibujos, de palabras o sílabas. El fraselógrafo consiste en un marco de pie de 1.60 metros de ancho y altura graduable, en el cual se colocan tres hileras de alambre paralelas, de las cuales se colgaran las tarjetas que utiliza el método. La primera hilera esta destinada a las tarjetas-dibujo, la segunda a las tarjetas-palabra, y la tercera a las tarjetas-sílabas

Imanógrafo.

Consiste en una plancha metálica de aproximadamente 1m.x0.60cm., colocada sobre madera terciada con una marco simple como borde de la chapa. Sobre el imanógrafo se adhieren, mediante los pequeños imanes, las tarjetas-sílabas que permiten el juego de composición y descomposición de palabras.

Portafolio gráfico.

Consiste en dos listones, unidos entre si por dos tornillos que se colocan en los extremos. Se utiliza para escribir con caracteres grandes las oraciones tipo efectuadas en el fraselógrafo.

Desarrollo del periodo de la lectoescritura.

La construcción de oraciones.

- De las frases pictográficas a las frases escritas. Cuando el niño domina el manejo de la tarjeta-dibujo y su “lectura”; cuando ha realizado todas las combinaciones posibles de acuerdo al material con que cuenta y ha manifestado sus ideas por medio de ellas, es llegado el momento de introducir un nuevo elemento que deberá asociar con aquel: las tarjetas-palabras. Los procedimientos adecuados para la introducción de este nuevo elemento pueden considerarse como sigue:

- Reconocimiento de las expresiones por “lectura” de las tarjetas-dibujo ubicadas en orden sintético en el fraselógrafo, y ubicación de las tarjetas-palabra correspondientes en la hilera inferior del fraselógrafo. Las tarjetas-palabra deben respetar y repetir el color de fondo de las tarjetas dibujo, a fin de que la asociación sea completa.

- Las oraciones que se seleccionen para este momento del aprendizaje deben ser extraídas entre aquellas que, siendo sugeridas y organizadas pictográficamente por el niño, resulten de construcción simple.
- Se deben de llevar a cabo ejercicios a la escritura en las tarjetas de las diferencias entre formas singulares y plurales, masculinas y femeninas.
- Las oraciones escritas deben fijarse en esta etapa en forma lenta y progresiva a fin de que la acumulación de distintas formas o el apresuramiento, no obstaculicen la marcha normal del aprendizaje impidiendo de esta manera un desenvolvimiento posterior, en etapas más adelantadas, con un ritmo más rápido y efectivo.

El uso de las mayúsculas.

Las letras mayúsculas se irán introduciendo en la medida en que se presenten situaciones que así lo exijan, sin olvidar por ello una graduación en cuanto a las dificultades que presentan. Se trata desde el primer momento que los alumnos entiendan en forma práctica la función que desempeñan.

El abecedario.

Cuando los niños ya escriben y leen con cierta corrección, se pasa a determinar el último elemento de la palabra: la letra. Aquí será de gran utilidad el uso del imanógrafo con tarjetas de letras. Pueden inventarse así entretenidos juegos de letras para la formación de palabras. Deben darse sus nombres y funciones a fin de ordenarlas y reunir las en el abecedario como etapa final.

Aplicación del método integral en el tratamiento de las dislexias.

Se ha aplicado desde 1970 en el Departamento de Psicología Educativa y Asistencia Escolar de la Provincia de Salta, Argentina, como instrumento de prevención y de reeducación de la dislexia.

En el aspecto preventivo, se usa en los niños desde el Jardín de Infantes, pues todo niño de 5-6 años manifiesta algún problema, aunque luego tienda a desaparecer inmediatamente; o bien, si es más profundo, puede evolucionar con el paso de los años. El método integral propone una didáctica especial en el periodo preoperatorio para lograr el afianzamiento del esquema corporal, la

organización de los esquemas verbomotores, la maduración visomotora, la estructuración simbólica y el espacio gráfico, y el ajuste emocional-social a la escuela. En tanto aspecto de la reeducación, al ser el método integral un método global, pretende desde un primer momento a la lectura inteligente, desempeñando de este modo el simbolismo un papel de primer orden en la iniciación y desarrollo de una lectura con sentido.

Recomendaciones prácticas del método integral para la recuperación de niños con problemas disléxico:

- a) Inestabilidad afectiva: el niño necesita estabilidad y confianza.
- b) Organización espacial: una de las preocupaciones del método, hacia la cual apuntan la mayoría de los recursos, consiste en centrar la acción pedagógica en el plano de los procedimientos derivados de la utilización racional del espacio, de los medios analógicos y de la discriminación perceptiva, favorecidos por un contexto permanente de actividades vinculadas al esquema corporal, estructuración y manejo del espacio exterior y gráfico, secuencia lineal de la marcha articulada del lenguaje.
- c) Uniones indebidas de las palabras: el método integral aconseja varios recursos para mejorar la estructuración correcta de la escritura, por ejemplo, haciendo que el niño vaya marcando en el pizarrón trazos distintos, al mismo tiempo que se pronuncian las palabras de una oración determinada; el trazo que hará el niño corresponderá a la duración de la palabra escuchada.
- d) Alteraciones de sílabas y letras: el método integral prevé para estos casos recursos combinados que tienen que ver tanto con la fijación de los moldes estructurales de la palabra, como con la relación a las tarjetas-silábicas.
- e) Omisiones: el método integral tiene recursos específicos y dinámicos que debidamente utilizados han dado resultados satisfactorios para enfrentar estos problemas. El uso del fraselógrafo con ejercicios variados de concordancia de género y número, es sumamente útil para afirmar la organización estructurada de la palabra y de sus nexos sintácticos.

f) Coordinación viso-auditivo-motora: ya que el niño disléxico tiene serios problemas en la coordinación articular y sus relaciones viso-motoras y viso-auditivas, se impone encarar estas dificultades en el contexto situacional en el cual se originan.

2.1.2 Teoría Cognitiva

El enfoque cognitivo considera que leer es 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 del texto. Se agrupan en dos grandes componentes: los que intervienen en el reconocimiento de las palabras o procesos de bajo nivel y los que intervienen en la comprensión de una frase o texto o procesos de alto nivel. Para comprender el proceso de la lectura, se debe comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él, la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto (Rosenblatt, citado por Espinosa, 1998). El lector debe depender únicamente del texto para construir significado.

El proceso de lectura emplea una serie de estrategias, una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado, o comprenderlo. Los lectores desarrollan estrategias de muestreo, el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles. El lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles. Pueden utilizar estrategias de predicción para predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cual será su significado. La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico. Los procesos de reconocimiento son aquellos que traducen la letra impresa a lenguaje hablado y los de comprensión tendrían como finalidad captar el mensaje o la información que nos proporcionan los textos escritos.

2.1.2.1 Proceso de lectoescritura

El reconocimiento de la palabra

Estos procesos transforman los símbolos impresos en lenguaje. Por un lado, estarían los de decodificación de las palabras, cuya finalidad es llegar a descifrar las palabras o lo que es lo mismo, transformarlos en sonidos. Por otra parte, estarían los de comprensión de esas palabras, que es lo que se denomina acceso léxico. Se correspondería con la búsqueda y recuperación de sus significados en una especie de diccionario interno que todos tenemos, llamado léxico interno o léxicon, compuesto por todas las palabras que un sujeto ya conoce. En los últimos tiempos se ha propuesto dos posibles vías para el reconocimiento de las palabras.

La ruta léxica

También llamada visual o directa, implica la lectura de las palabras de una manera global. Un análisis visual para reconocerlas y llegar de modo inmediato al sistema semántico donde se captaría su significado. Esto es lo que sucede en lectores hábiles, se enfrentan a las mismas letras muchas veces. Esta vía solo puede funcionar en el caso de que se trate de lectura de palabras que formen parte del léxico visual, ya conocidas previamente.

Ruta no léxica

También llamada fonológica o indirecta, implica que para llegar al significado de las palabras que leemos tenemos que pasar previamente por una etapa de conversión de los estímulos visuales en un código fonológico. Por esta vía se pueden leer tanto las palabras familiares como las no familiares y sería el único medio posible para la lectura de las pseudopalabras. Un lector principiante puede utilizar dos mecanismos: el primero, memorizando cada palabra como una configuración visual, y el segundo, aplicar la función del sentido grafema-fonema. A medida que la habilidad lectora se desarrolla se incrementa el uso de la ruta visual. Con la práctica los procesos de reconocimiento de palabras se irán automatizando, pudiendo dedicarse los recursos atencionales a los procesos comprensivos, de más alto nivel (Laberge y Samuels, Perfetti, Stanovich, citados por Bautista 2002).

Dentro de la capacidad global que supone la lectura e interpretación de un texto se deben seguir dos tipos de operaciones mentales muy distintas. Las primeras nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras que acceden a nuestro sistema visual y el segundo tipo de operaciones son

las implicadas en los procesos de interpretación o comprensión lingüística. Las dificultades las encontramos dentro de la vía fonológica y la vía léxica.

Para tratar dificultades en la vía fonológica:

- Ayudar al niño a tomar conciencia de las distintas unidades fonológicas del lenguaje, sílabas, fonemas, etc. Esto es especialmente importante cuando los sujetos omiten o confunden letras por otras.
- Ayudar a que el alumno adquiera su capacidad para operar con las reglas de conversión grafema/fonema.
- Que aumenten el nivel de automatización de estas reglas.

Para tratar dificultades en la vía léxica:

- En este caso es necesario ayudarles a que operen con representación ortográfica completa las palabras. Una estrategia factible es asegurarse de que cuenten con un vocabulario ortográfico mínimo, e ir progresivamente incrementando su extensión.

Comprensión

Para poder llegar a una comprensión de la lectura es fundamental contar con una serie de conocimientos que constituyen la teoría interna del mundo, tiene una estructura tal como cualquier otra teoría sistema de organización, como por ejemplo, una biblioteca. Los sistemas de información poseen tres componentes básicos: un conjunto de categorías, algunas reglas para explicar la afiliación de las categorías y un sistema de interrelaciones entre las categorías.

El sistema de categorías, que es parte de nuestra teoría interna del mundo, es esencial para darle sentido al mundo. Cualquier cosa que no podamos relacionar con una categoría carecerá de sentido; estaremos confundidos. El cerebro “*ve*” lo que decide que está mirando, lo cual significa la categoría en la que la información visual está colocada. Es interesante saber que no podemos ver cosas de más de una categoría a la vez; no es posible ver las letras “g” “a” “t” y “o” y la palabra “*gato*” simultáneamente en la información visual *gato*, por lo cual los niños podrían encontrar más difícil el aprendizaje de la lectura si tienen que concentrarse en las letras individuales de las palabras. El cerebro únicamente puede tomar decisiones acerca de una categoría en un momento dado cuando procesa la información visual. A menos que exista una categoría con la que se pueda relacionar la información entrante, el cerebro no puede tomar una decisión, el mundo no tendrá sentido.

Las categorías en sí no son suficientes. Cada categoría debe tener al menos un conjunto de reglas, una especificación, que determine si un objeto (o evento), pertenece a esa categoría. En ocasiones, una sola categoría puede tener más de un conjunto de reglas. Pero como se debe tener una categoría para cada objeto que se pueda distinguir en el mundo de la misma manera debemos tener al menos un conjunto de reglas, llamados rasgos distintivos, para colocar a ese objeto en la categoría particular que le corresponde.

Las reglas permiten que las categorías sean utilizadas en un sistema, pero no garantiza que el sistema tenga sentido. No se puede intentar hacer una lista de todas las distintas interrelaciones existentes entre las categorías en la teoría del mundo en nuestras cabezas. Muchas interrelaciones son parte del sistema del lenguaje, que es una parte importante de nuestra teoría del mundo. Al complejo conjunto de interrelaciones se le llama *sintaxis*, la cual es la manera en que los elementos del lenguaje están relacionados entre sí. A otro conjunto de interrelaciones se le llama *semántica*, la cual es la manera en que el lenguaje se relaciona con el resto de nuestra teoría del mundo.

Gagné (1991), menciona que dentro de la lectura interviene una serie de procesos como:

a) *Decodificación*: entendida como el acto de descifrar un código impreso para que éste adquiera un significado. Esto implica el reconocimiento de letras impresas a partir de una representación visual y posteriormente el reconocimiento de las palabras almacenadas en una parte de la memoria a largo plazo.

b) *Comprensión literal*: su función es obtener un significado literal de la escritura, ya que a partir del reconocimiento de letras y palabras se realiza un análisis mediante el cual se combina el significado de varias palabras de manera significativa.

c) *Comprensión inferencial*: proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que están en el texto. Esta comprende tres aspectos que son: la integración referida a la representación mental de las ideas planteadas por el texto, el resumen que consiste en producir en la memoria del lector una idea global de lo que está leyendo y la elaboración que contribuye a la representación de la idea global haciendo que los conocimientos previos se relacionen e influyan en ella.

e) *Control de comprensión*: sirve para asegurar que el lector alcance sus metas de forma efectiva y eficaz e incluye los procesos de establecimiento de la meta, selección de la estrategia para alcanzar el objetivo establecido y su comprobación, así como la corrección que se refiere a evaluar si se cumplen dichas metas.

- Procesamiento secuencial-simultaneo

Este proceso requiere que el niño combine los elementos serialmente para resolver los problemas. En la lectura el niño deberá ser capaz de extraer información. Comprender requiere del empleo simultáneo de la integración grafema-fonética y la información lingüística para construir un mensaje. Este proceso secuencial indica habilidades de decodificación y codificación, mientras que el procesamiento simultaneo esta basado en los niveles superiores de la habilidad lectora, Kaufman 1983 (citado por Jiménez, 1995)

- Operaciones concretas

Teóricos piagetianos, consideran que los niños no llegan a experimentar éxito en la lectura hasta que no hayan alcanzado el estadio de las operaciones concretas. En este sentido, Roberts 1984 (citado por Jiménez, 1995), considera que el pensamiento preoperacional presenta limitaciones importantes que afectan el aprendizaje de la lectura sobre todo para:

- a. Cuando el niño ha de emparejar las palabras escritas a las palabras habladas, lo que implica la correspondencia uno a uno.
- b. También la seriación, en relación a la competencia sobre el orden de las unidades del lenguaje.
- c. La síntesis de los sonidos para componer palabras o el análisis de las palabras en sus sonidos componentes, representan un problema de inclusión de clase, requiriendo una apreciación de la relación del todo con las palabras. Lo que sugiere que las aptitudes de las operaciones concretas son importantes en la adquisición del aprendizaje de la lectura en cuanto esta tarea exige el dominio de la reversibilidad, de la inclusión de clase dado que una palabra puede ser, un sin número de significados.

2.1.3 Teoría Psicogenética

La teoría psicogenética concibe el aprender a leer y escribir como un proceso de construcción de conceptos que los niños elaboran a través de las interacciones que establece con el conocimiento, en este caso, el sistema de escritura, debe dejar de ser considerado con un sistema de asociaciones y definirlo ya como un conocimiento de naturaleza cultural y social.

Desde el enfoque psicogenético existen actividades, las cuales están relacionadas con situaciones en las que los niños se encuentran inmersos, a continuación se presentan algunas actividades.

Ejemplos

Escritura y lectura de logotipos⁵

Objetivo
Trabajar los eslóganes basándonos en los folletos de propaganda.

Descripción
Es necesario que los niños traigan folletos de propaganda de los supermercados, los recortarán y los clasificarán en tres bloques: frutas y verduras; carne y pescado, y víveres. Cuando los hayan recortado, estén clasificados y los hayan puesto en tres cajas, se pasará a la lectura de los logotipos (Cola-cao, etc.) y jugaremos con ellos.
a) *Consigna:* ¿Qué está escrito en estos logotipos? Escoged algunos logotipos de los que habéis recortado y pegadlos en esta hoja donde está representado un carro de la compra. Pero antes tenéis que pensar: «¿Qué quiero comprar hoy en el supermercado? ¿por qué?». Debajo escribid todo lo que habéis comprado pero sin poner la marca (huevos, leche con chocolate, cereales, etc.).
b) *Agrupación:* Individual, por parejas, en gran grupo.

Material
Tijeras, hojas de propaganda de supermercados, cajas para guardarlos y clasificarlos, hoja ciclostilada del carro de la compra, lápiz, colores.

Observaciones
Esta actividad puede servir para iniciar el tema de los logotipos en este ciclo.

Logotipos de deportes⁶

Objetivos


- Conocer los logotipos de los deportes.
- Describir el nombre del deporte que nos guste más.

Descripción
Para llevar a cabo esta actividad los niños tienen que traer libros y revistas de deportes.
Escribiremos en la pizarra todos los deportes que conocen los alumnos y las alumnas (hockey, tenis, fútbol, etc.).
Se comentará con el grupo de clase para que creen logotipos de deportes. Tendremos los logotipos de los deportes más conocidos y cada niño elegirá el deporte que le guste más. A continuación, pegará en una hoja el logotipo del deporte que ha elegido, lo describirá y dirá qué se necesita para practicarlo.
a) *Consigna:* Elige el logotipo del deporte que te guste más, pégalo y explica cómo se juega y qué se necesita para practicarlo.
b) *Agrupación:* Individual, por parejas, en gran grupo.

Material
Libros, revistas o periódicos deportivos, hoja ciclostilada con logotipos de deportes (ver figura 1), lápiz, pizarra, papel, pegamento, tizas de colores, etc.

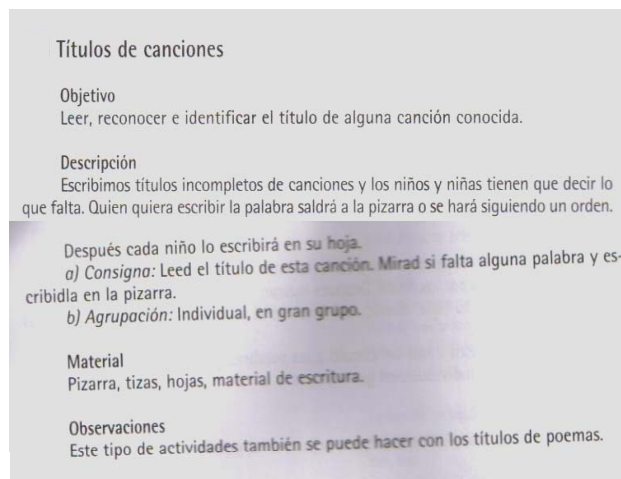
Observaciones
Es importante que los niños vean la necesidad de practicar un deporte.

Figura 1. Logotipos de deportes



Tomado de Díez de Ulzurum Ascen (1999).

En estos ejemplos se observan actividades en las cuales se utilizan objetos con los que el niño esta en contacto a diario como etiquetas y logotipos de productos que consume (dulces, refrescos, galletas, etc.), así como también logotipos de señalamientos de diferentes actividades (deportivas, de transito, de lugares). Las actividades propuestas son por parejas o grupos de esta forma existe interacción entre los alumnos, las actividades van evolucionando como se observa en el siguiente ejemplo.



Dentro de este ejemplo el niño lee, reconoce e identifica títulos incompletos de canciones o poemas, para posteriormente escribir la palabra o letra que falta

Tomado de Díez de Ulzurum Ascen (1999).

De esta forma la escritura es la representación de significados y la lectura es la interpretación de esos significados.

2.1.3.1 Factores en el proceso de lectoescritura

Bajo esta conceptualización Espinosa (1998), menciona que existen una serie de factores incidentes en el proceso de lectoescritura, como son los pedagógicos, lingüísticos, psicológicos-cognitivos y socioculturales.

Factores pedagógicos

La práctica pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura, representa los mecanismos, la metodología y la orientación general de la educación académica impartida a los escolares. Los objetivos generales de la etapa de iniciación a la lectoescritura son:

- Lograr la adaptación del niño a la escuela.
- Conseguir el desarrollo de la discriminación visual y auditiva.
- Desarrollar la coordinación motriz.
- Lograr el desarrollo senso-perceptivo, que involucra un nivel equilibrado de constancia receptiva, una buena coordinación audio-visomotora, una adecuada percepción visomotora y auditivo-motora.

- Conseguir que reconozca y maneje correctamente su esquema corporal y tenga una representación mental de su propio cuerpo.
- Definir su lateralidad (diestro o zurdo).
- Desarrollar en el las nociones espacio-temporales.
- Hacer que desarrolle su capacidad de atención y su resistencia a la fatiga.

Los especialistas consideran que lo más esencial es que el niño conozca el “*para qué*” leer y escribir.

Factores lingüísticos

La lectura y la escritura son actos lingüísticos de alta complejidad, porque representan un código alfabético convencional, el cual es una simbolización abstracta de la realidad. Por esta razón, el docente debe ser consiente del proceso que vive el alumno.

Estudios realizados por Hurtado 1985 (citado por Gómez-Palacio, 1988), demuestran que las clases marginales no alcanzan igual riqueza de vocabulario con respecto a las otras y desarrollan tardíamente ciertas estructuras del lenguaje. Gómez-Palacio 1988 (citado por Espinosa, 1998) menciona los siguientes parámetros lingüísticos:

- Conciencia metalingüística: entendida como la reflexión sobre el lenguaje por parte del individuo, reflexión acerca de su comprensión o producción, sobre sus capacidades y limitaciones individuales. Esta conciencia es propia del individuo y la educación debe incentivarla.
- Conciencia comunicativa: es relativa al niño cuando trata de entender lo que dice un texto escrito y trata de escribir para comunicarse.
- Conciencia léxica: consiste en la comprensión del niño sobre la necesidad de los espacios en blanco para formar las palabras.
- Conciencia sintáctica: cuando el niño logra una utilización adecuada de la gramática.
- Conciencia discursiva: cuando se logra la comunicación coherente y lógica del pensamiento y el individuo es capaz de hacer sinopsis.

Factores psicológicos- cognitivos

Gómez-Palacio 1988 (citado por Espinosa, 1998), ha sistematizado en esquemas los procesos del lenguaje oral y escrito: lenguaje oral, proceso receptivo: escuchar; proceso productivo: hablar. El individuo reproduce sonidos como síntesis; lenguaje escrito, proceso receptivo: leer; proceso productivo: escribir. El individuo reproduce grafías a manera de síntesis.

Factores socioculturales

Las condiciones sociales reales pueden determinar un ambiente favorable y motivante para los procesos de lectoescritura. Siempre existirá gran diferencia entre los niños de clase social baja, media y alta; si bien todos manejan un bagaje de información acorde con su medio, nunca estarán en condiciones de igualdad para un aprendizaje efectivo.

Gómez-Palacio 1988 (citado por Espinosa, 1998), considera que el problema social de la lectoescritura radica en el tipo de escuela a la que el niño asiste. La institución privada generalmente la más acorde con las nuevas tendencias; la escuela urbana suele ser más conservadora y tradicional, y la escuela rural presenta metodologías más activas para llevar a cabo la enseñanza. La enseñanza primaria tiene, en el área urbana en particular, una baja calidad docente, rigidez en la metodología aplicada, una escasa integración con la comunicación del escolar y espacios físicos inadecuados. Partiendo al núcleo familiar, se encuentra que en los países de América Latina la mayoría de las familias pertenecen a la clase media-baja y baja, la clase media, además, presenta una profunda crisis. En consecuencia, se manifiestan situaciones de hogares sin libros, diarios o revistas, padres no lectores y, además, con imposibilidad para adquirir el material.

2.1.3.2 Desarrollo de la escritura en niños.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), definieron una teoría sobre la producción escrita de los niños, siguiendo el marco de la psicogenética promulgada por Piaget. La esencia de esta investigación estriba en que el lenguaje no se aprende sino que, a lo largo del proceso de desarrollo lingüístico. El esquema evolutivo que sigue el proceso comprende modos de organización conceptual tales como: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Espinosa, 1998).

Hacer una valoración que recoja información que permita conocer de una manera más completa cual es el proceso de adquisición de la escritura por la que atraviesan los niños, para conocer de una manera más integral las debilidades y apoyarnos para superarlas en las fortalezas que cada niño puede desarrollar. Por tanto en una manera de análisis se retomaran los niveles anteriormente mencionados que propone Emilia Ferreiro 1979 (citada por Bonals, 1998), para conocer de manera más detallada, las características de cada nivel de escritura en específico que atraviesa el niño.

1º Nivel presilábico

A) *Grafismos primitivos*: la escritura menos evolucionada se denomina grafismo primitivo. Los alumnos saben que escribir no es hacer un dibujo, pero ante nuestra demanda de escribir una palabra hacen un garabato, una línea ondulada o alguna producción semejante.

B) *Escrituras unigráficas*; para escribir una palabra, los alumnos hacen una grafía única. Para ellos, escribir una palabra equivale a escribir una letra.

- Escrituras sin control de cantidad. Son las de los alumnos que ante la consigna de escribir al dictado una palabra, se ponen a hacer grafías y no paran hasta que se les ha acabado la hoja.
- En todas estas escrituras los alumnos con frecuencia no tienen adquirida la convencionalidad de las grafías, y una parte no tiene la linealidad ni la direccionalidad. Algunos mezclan números y letras en sus producciones.

C) *Escrituras fijas*: algunos alumnos reproducen la misma escritura para cualquier palabra que les proponga construir. Muchas veces utilizan el modelo del nombre: con su nombre escriben cualquier cosa.

A partir de este momento, en la escala de producciones escritas de los alumnos comienzan a parecer las escrituras diferenciadas. Los alumnos producen escrituras diferenciadas cuando para escribir palabras distintas construyen escritos diferentes.

Para hacer escritos distintos pueden usar un número distinto de letras: unas palabras pueden escribirlas con más letras y otras con menos; o el repertorio de letras puede ser distinto: para escribir

una misma palabra utilizan unas letras y para escribir otras utilizan otras grafías; o emplean simultáneamente un número y un repertorio distinto de letras; o finalmente, puede ser también que para escribir nombres distintos los alumnos escriban un repertorio de letras diferentes solo al inicio de las palabras o solo al final.

D) *Escrituras con repertorio fijo y cantidad variable*: para construir palabras diferentes los alumnos escriben una cantidad de letras distintas para cada una, pero con el mismo repertorio de letras, y escritas en el mismo orden.

E) *Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo*: otra posibilidad es que los alumnos escriban todas las palabras con la misma cantidad de grafías, pero variando una parte de ellas de una palabra a otra. Suelen variar el principio o el final de la palabra.

F) *Cantidad variable con repertorio fijo parcial*: para palabras distintas varían la cantidad de letras y además, una parte del repertorio.

G) *Cantidad constante con repertorio variable*: escriben las palabras con la misma cantidad de letras, pero variando el repertorio.

H) *Cantidad variable y repertorio variable*: para escribir palabras diferentes utilizan una cantidad de letras diferentes y un repertorio también diferente.

I) *Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial*: entre las escrituras presilábicas hay aún otras producciones que se caracterizan por añadir a las escrituras anteriores, casi siempre al inicio de la palabra, cierto valor sonoro. O sea, la primera letra que utilizan para escribir la palabra dictada corresponde al valor convencional del inicio de la palabra.

2° Nivel silábico

Cuando los alumnos se percatan de que la tira fónica no es un todo homogéneo, sino que tiene partes más o menos correspondientes a lo que se denomina sílabas, y que cada parte corresponde una porción de tira gráfica, acceden a las escrituras silábicas. En los primeros intentos para asignar un contenido gráfico a cada porción de la tira fónica vemos lo siguiente:

A) *Escrituras silábicas iniciales*: en general podemos decir que son escrituras que tienen una parte presilábica y otra silábica. Dentro de este segundo nivel, el de las escrituras silábicas, hay producciones más evolucionadas que las sílabas iniciales, “las sílabas escritas con exigencia de cantidad”. Son escrituras en las cuales los alumnos hacen corresponder estrictamente para cada recorte de la tira fónica una grafía un la tira grafica. Pero esta segmentación entra en conflicto con la hipótesis de la cantidad mínima, según la cual con menos de tres grafías, aproximadamente, no se puede escribir y, por tanto, a las palabras de dos o una sílaba, los alumnos les añaden grafías hasta llegar a su cantidad mínima.

B) *Escrituras con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro*: los alumnos resuelven la escritura poniendo tantas letras como segmentos han hecho de la tira fónica, pero a las grafías cortas les han añadido grafías para llegar a la cantidad mínima. En este caso no tienen en cuenta el valor sonoro convencional.

C) *Escrituras con marcada exigencias de cantidad con valor sonoro convencional*: los alumnos hacen lo mismo que antes pero añadiendo un valor sonoro convencional. Cabe destacar las escrituras “silábicas estrictas”: son escrituras idénticas a las dos anteriores, pero los alumnos no tienen en cuenta la hipótesis de la cantidad mínima. Por tanto los monosílabos y bisílabos ponen tantas letras como unidades, consideran que tienen las palabras.

D) *Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional*: los alumnos ponen una grafía por cada unidad de la tira fónica, pero estas grafías no tienen valor sonoro convencional.

E) *Escrituras silábicas escritas con predominio de valor sonoro convencional*: realizan lo mismo que antes, pero añadiendo un valor sonoro convencional.

3º Nivel silábico- alfabético

El tercer nivel corresponde a las escrituras silábico-alfabéticas. Los alumnos de este nivel construyen escrituras entre hipótesis silábica y la alfabética. Acceden al análisis de fonemas, pero parcialmente, de tal manera que resuelven unas porciones de la tira fónica con escrituras silábicas y otras con escrituras en las que se tienen en cuenta el análisis fonético.

A) *Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional*: algunas partes de la tira fónica las resulten como un “silábico” y algunas las resuelven a partir del análisis fonético; pero en las grafías utilizadas no tienen plenamente establecido el valor sonoro convencional.

B) *Escrituras silábico-alfabéticas con valor sonoro convencional*: solo se distinguen de las anteriores por el valor sonoro convencional de las grafías.

4º Nivel alfabético

El cuarto nivel corresponde a las escrituras alfabéticas. Los alumnos acceden plenamente al análisis fonético de las palabras. En este nivel se diferencian dos tipos:

A) *Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional*: los alumnos tienen en cuenta el análisis fonético y el valor de las letras, pero con algunos errores en la utilización convencional de estas.

B) *Escrituras alfabéticas con calor sonoro convencional*: a este grupo pertenecen las realizaciones de los alumnos que han llegado a escribir partiendo de las correspondencias fonema-grafía, utilizando las letras con su valor sonoro convencional.

A niveles más evolucionados corresponderán las escrituras de los alumnos que van consiguiendo separar correctamente palabras, que van atendiendo a la normativa ortográfica

2.1.4 Teoría Psicolingüística

El enfoque psicolingüístico se fundamenta especialmente en el constructivismo cognoscitivo de Piaget y el innatismo de Chomsky. Si bien en la psicogénesis del lenguaje, ambas teorías son incompatibles, no lo son en cuanto fijar el proceso de adquisición en el sujeto y no en el medio, como lo hacia el conductismo, el propósito es lograr una convergencia de ambas en el proceso de aprendizaje en el niño se puede definir a la psicolingüística como la disciplina que estudia los procesos psíquicos y lingüísticos que se producen en la mente de todo hablante- oyente, y la relación que se establece entre ambos, que ocurre en la psique del hablante desde el momento en que siente al

necesidad de expresar algo, organiza lo que en su mente se da en una simultaneidad de tiempo y lo transforma en una estructura sintagmática para, que a su vez el oyente almacene y reconstruya en su propia mente lo que el hablante le dijo, es uno de los problemas que trata de descubrir la psicolingüística (Prato, 1991).

Dentro de este ámbito encontramos fundamentalmente dos áreas: la competencia lingüística conocimiento metalingüístico.

- Competencia lingüística

Abarca el dominio del lenguaje oral a nivel expresivo y receptivo. Diversos autores coinciden en que las habilidades lingüísticas están relacionadas con el proceso lector, demostrando que las dificultades que llegan a surgir en el proceso lingüístico, afectan el proceso lector futuro. Se distinguen dos trastornos del lenguaje. El primero hace referencia a los problemas articulatorios y el segundo a las dificultades expresivas, como pobre vocabulario, alteraciones sintácticas. Ambos trastornos se pueden producir en niños que presentan un coeficiente intelectual normal y no presentan ningún daño cerebral, ni dificultades fisiológicas en órganos fonatorios (Jiménez, 1995).

- Conocimiento metalingüístico

Uno de los componentes más estudiados por Savin 1972 (citado por Jiménez, 1995), ha sido las habilidades de segmentación lingüística. Las cuales se definen como la capacidad del sujeto para segmentar las palabras en las oraciones (conciencia léxica), las sílabas en las palabras (conciencia silábica) o los fonemas en las palabras (conciencia fonológica). El éxito o fracaso en las tareas de segmentación lingüística, constituye un predictor en el futuro rendimiento en lectoescritura. Se considera que el aprendizaje de la lectura, exige dos adquisiciones conceptuales previas: la primera, conocimiento de que el lenguaje escrito es un sistema que representa al lenguaje oral; y la segunda, conocimiento de las características específicas del lenguaje escrito. En este sentido Manson 1982 (citado por Jiménez, 1995), menciona que se debe comprobar si el niño posee un conocimiento de los aspectos funcional, formal y convencional del lenguaje impreso. En cuanto al conocimiento de las convenciones gráficas del lenguaje, las medidas que han merecido un estudio más sistemático, Escoriza 1986 (citado por Jiménez, 1995), menciona que han sido: conocimiento de las letras del alfabeto y conocimiento de las palabras. Una de las principales conclusiones, según Bond y Dykstra

1967 (citados por Jiménez, 1995), fue que el nombramiento de las letras resultó ser mejor predictor simple del rendimiento lector.

Cabe mencionar, que este trabajo retoma la postura teórica conductista, ya que en esta se consideran habilidades que se deben desarrollar en los niños en el proceso de lecto-escritura. Se sabe que leer no es solo decodificar palabras o reconocerlas de una serie de categorías, para llegar al nivel de comprensión lectora se requiere de otra perspectiva teórica así como de otro programa de intervención al ser este un proceso evolutivo. Es importante mencionar que en el presente trabajo la teoría psicogenética retomando las grandes aportaciones que han hecho Emilia Ferreiro y Ana Teberosky a la nueva perspectiva de la lectura y escritura.

Es de suma importancia señalar que la metodología a utilizar en las escuelas debe ser de acuerdo a las demandas de los educandos y de la sociedad, es por esto que en lugar de preferir un método sobre otro, es preferible mantener una postura entre las diversas teorías y metodologías propuestas y utilizar de cada una lo que más beneficie a los estudiantes. Es necesario no descartar métodos y teorías previas, para obtener de ellas los elementos que beneficien el desarrollo del individuo, de esta manera se debe extraer de los métodos y teorías, tradicionales y recientes, aquellos elementos que lleven a cabo de forma eficaz el proceso de enseñanza de la lectoescritura de acuerdo a las necesidades de los niños.

CAPÍTULO 3.

MÉTODO

3.1 Objetivos

Objetivo general

Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de intervención para niños con dificultades de lectoescritura.

Objetivos específicos

- Realizar evaluaciones psicopedagógicas de niños con retraso en su proceso de lectoescritura.
- Desarrollar el programa de intervención para 4 niños de 2° grado de educación primaria, de escuela pública de una zona económicamente baja.
- Lograr que adquieran y desarrollen habilidades para la lectoescritura, y sean capaces de poner en práctica el proceso de lectoescritura.

3.2 Participantes

Dos niñas y dos niños de 7 y 8 años, que cursaron el 2° año de primaria y fueron remitidos por la profesora debido a un desfase en comparación con los demás compañeros en cuanto a la adquisición de la lectoescritura. Al inicio de las evaluaciones diagnósticas los cuatro niños se encontraban en 2° año, actualmente los niños se encuentran en 3er. grado y las niñas en 2°.

3.3 Escenario

La intervención se llevó a cabo en la escuela primaria pública “José Dávila” ubicada en una zona de la Delegación Iztapalapa, en cuyos alrededores existe una gran número de fábricas y la afluencia de personas es muy poca, es una zona de nivel socioeconómico bajo. Dentro de la escuela, en el turno vespertino hay tres salones desocupados, de esta manera la aplicación de los instrumentos y el desarrollo del programa de intervención, se llevó a cabo en una de las aulas proporcionadas para trabajar con los niños. Debido a las condiciones dentro del entorno social, familiar y escolar de los niños es que se encuentran en una desventaja sociocultural. Los niños acuden a la escuela con pocas condiciones de higiene, en cuanto a su aseo personal, en sus uniformes y material escolar, en la mayoría de las ocasiones los niños ingresan a clases sin haber consumido algún alimento y en la hora

de recreo sus alimentos se basan en comida chatarra (cuando llevan dinero), estas condiciones se observan en la mayoría de los niños de la escuela.

Instrumentos y materiales

Se aplicaron una serie de instrumentos y técnicas, que nos proporcionaron mayor cantidad de información.

- **Bender**, Test Gestáltico Visomotor (Bender, 1938). El cual permite evaluar la percepción visomotora.
- Método de Evaluación de la Percepción Visual, **Frostig** (Hamill, Pearson, y Voress, 1995). El cual permite conocer el nivel de percepción visual de los niños, así como integración visomotora.
- **Guía de exploración**. Para conocer si los niños presentaban deficiencias en las asociaciones auditivo-fónicas que son necesarias en la articulación normal de la palabra, su organización espacial y nociones temporales (Ver anexo No. 4).
- **Revisión del cuaderno de español**. Para conocer el desempeño escolar de los niños, tomando en cuenta; las correcciones del profesor, orden de las tareas, forma de trabajo de los niños, cuidado y limpieza del cuaderno (Ver anexo No. 1).
- **Observación del aula**. Observar la interacción alumno-alumno, alumno-profesor, para descubrir de que manera los niños se relacionan entre si, tanto de manera personal como grupal, el apoyo que brinda el profesor en la clase y si el niño mostraba avances ante el apoyo (Ver anexo No. 2).
- **Observación en el recreo**. Conocer de que manera los niños socializan, en contextos de juego (de que manera lo hacían), hábitos alimenticios, si es que había interacción con algún profesor, si tienen hermanos, si eran molestados por alguien o platicaban con niños mayores que ellos. (Ver anexo No. 3)

- **Entrevistas con profesor, padres y alumnos.** Conocer información precisa sobre aspectos emocionales, sociales, académicos, familiares, y así obtener información detallada para comprender de manera conjunta las dificultades de los niños.
- **Programas de intervención.** En base al método integral se desarrollaron los programas de intervención, el primero dirigido a las niñas, titulado “*Programa Propedéutico*”, las actividades propuestas estaban dirigidas en general a desarrollar la coordinación motora fina, lateralidad, reconocimiento fonológico y gráfico de vocales y consonantes. Y el segundo titulado “*Programa de intervención para el desarrollo de habilidades de lectoescritura*”, dirigido a los cuatro niños, las actividades estaban dirigidas a el desarrollo de habilidades perceptivas y motoras necesarias para adquirir el proceso de la lecto escritura.
- **Guía de observaciones para la profesora,** en base a como considera el desempeño de los niños. (Anexo No. 12)
- **Guía de evaluación de habilidades de lectoescritura,** en base a ejercicios con relación a las actividades del programa. (Anexo No. 11).
- **Entrevista a la profesora,** la cual permitió conocer información sobre el avance en los niños, después de haber llevado a cabo el programa de intervención.

3.5 Procedimiento

El procedimiento consiste en tres fases que se describen a continuación:

Ira. FASE. Evaluación inicial

Se aplicaron los instrumentos Bender y Frostig, con una sesión de 40 minutos con cada niño. Posteriormente se realizó la observación del aula, recreo y cuaderno, durante tres semanas distribuidas para observar a cada uno de los niños individualmente. Se aplicó la guía de exploración a cada niño con una duración de 10 minutos- En diferentes sesiones con diferentes duraciones, se entrevisto a los padres de los niños, a la profesora y a cada uno de los niños de forma individual.

2da. FASE

Planeación y desarrollo del programa de intervención.

Se llevaron a cabo los programas de intervención, el primero titulado “*Programa Propedéutico*”, el cual se conformó por 8 sesiones, tres veces por semana. Y el segundo titulado “*Programa de intervención para el desarrollo de habilidades de lectoescritura*”, conformado por 36 sesiones dirigido a los cuatro niños, tres veces por semana. Es importante señalar que las actividades de los programas están basadas en diferentes enfoques teóricos.

3ra. FASE

Evaluación del programa de intervención.

En esta fase se aplicó el instrumento Frostig con duración de 40 minutos por cada niño. Cada mes desde el inicio de la intervención hasta el final se dió respuesta a la Guía de observaciones para la profesora. Se aplicó a cada niño la Guía de evaluación de habilidades de lectoescritura, la duración fue variada y por último después de haber llevado a cabo la intervención se entrevistó a la profesora, la duración fue de una hora en diferentes sesiones.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados de evaluaciones psicodiagnósticas iniciales

A continuación se presentan los cuatro informes psicopedagógicos de cada niño (a).

Caso 1

Datos Generales del niño

Edad: 8 años 4 meses

Escolaridad: 2° de primaria

Descripción del niño

Es un niño con una estatura de 1.10m, de complexión delgada, moreno, cabello oscuro. Regularmente asiste limpio a la escuela, en ocasiones presenta sus ojos muy sucios y apenas si puede abrirlos, probablemente tenga alguna infección, pero la madre no comentó nada al respecto.

Motivo de la Derivación

La profesora comenta que el niño presenta dificultades en lectura y escritura, menciona que es muy distraído, apático y no termina sus trabajos.

Datos de los padres

Edad de la madre: 29 años

Edad del padre: 39 años

Escolaridad: Secundaria

Escolaridad: Licenciatura

Ocupación: Hogar

Ocupación: Abogado

Datos obtenidos de las observaciones y entrevistas con la madre, la maestra y el niño

Ámbito familiar y sociocultural

Debido a la información obtenida por la madre y el niño, se considera que hay falta de comunicación en casa, el niño es callado en la escuela, se muestran dificultades en el establecimiento de reglas por parte de los padres.

Desarrollo, lenguaje y control de esfínteres.

Estos fueron adquiridos dentro de los límites establecidos.

Ámbito Escolar

En el aula

El niño comenta que no le gusta la materia de español, porque no sabe tomar dictado, y que cuando tiene dudas no le pregunta a nadie.

Relación con la profesora

Como se mencionó anteriormente es un niño muy callado, y por lo tanto tiene poca relación con la maestra, los acercamientos entre ambos son muy pocos.

Relación con compañeros

Tiene poca relación con los compañeros, con quién siempre esta en la clase es solo con un compañero, pero continuamente se están molestando uno al otro, aunque dice que es su amigo, en el recreo busca a su hermano que va en tercero.

Trabajos y tareas escolares

Los trabajos que realiza en clase no los termina, aunque últimamente se ve un avance en cuanto a los dictados, su cuaderno lo tiene en orden y no existen manchones o rayones, así como tampoco hay recados de la maestra hacia los padres.

Resultados de los instrumentos y técnicas.

Frostig

De acuerdo con las puntuaciones de las subpruebas, las áreas en las que se encuentra mayor dificultad se enfrenta es para dibujar líneas rectas o curvas, igualar figuras de acuerdo a rasgos, reconocer estímulos que se presentan de manera incompleta. Por el contrario en las áreas que se presenta facilidad es para repetir rasgos de un diseño o modelo, para realizar figuras a partir de puntos, la velocidad para realizar ciertas actividades, e igualar figuras dependiendo tamaño, posición, etc.

Bender

Orden confuso: A la edad de ocho años este indicador es considerado como una incapacidad para planear y organizar el material.

Segunda tentativa: Esta asociado con impulsividad y ansiedad.

La desorganización se debe a factores emocionales.

Puntaje total en la puntuación cruda =6, por lo cual se obtiene que su nivel de madurez corresponde a una edad entre 7 años 0 meses y 7 años 5 meses.

Prueba de lateralidad (Guía de exploración)

Se puede notar que hay una pequeña confusión con respecto a colocarse a la derecha o izquierda de ciertos objetos, sin embargo distingue correctamente su mano derecha e izquierda. Se le dificulta la noción del tiempo, en cuanto a los días antes y después, al día que esta viviendo, así mismo en los días de la semana aún no conoce la secuencia que estos llevan a pesar de que los conoce. No reconoce los meses del año, así como tampoco la fecha de su cumpleaños y otras fechas donde se celebre alguna ocasión (día de las madres, día de reyes, etc.).

Conclusión

Las principales dificultades que presenta son: falta de maduración en el cierre visual, coordinación ojo-mano y posición en el espacio, (presenta dificultad para mantener la escritura dentro de los espacios que le corresponde a cada letra y en los trazos). Existen también problemas de adaptación social en la escuela ya que es un poco tímido y esto le impide establecer una relación con compañeros.

La forma en que su familia lo considera como diferente por ser “morenito”, el maltrato y la falta de atención y estimulación, son factores que recaen en que el niño presente inseguridad y así mismo limita sus posibilidades de socialización, es capaz de escribir algunas palabras como: cama, mamá, papá, sol, pelota, aunque tiene dificultades como: *Juan (Guan), Kilo (quilo), Zara (Sara)*; al escribir oraciones no separa entre palabras. Se considera que el niño se encuentra en el nivel silábico.

El niño muestra un gran interés en algunas actividades motoras, tienen deseos de aprender a leer y escribir, es muy hábil para ejercicios matemáticos. Es un poco agresivo en algunas ocasiones y tiene poco acercamiento con la profesora. Actividades que no sean de su agrado tarda mucho para comenzar a realizarla y/o no las termina.

Caso 2

Datos Generales de la niña

Edad: 7 años 8 meses

Escolaridad: 2° de primaria

Descripción de la niña

Es una niña de 1.10m de estatura, de complexión muy delgada, morena clara, cabello oscuro.

Motivo de la Derivación

Presenta dificultades al no reconocer las letras del abecedario, en la adquisición de la lecto-escritura, la profesora comenta también que presenta problemas de atención, que le falta apoyo en casa y que no obedece indicaciones.

Datos de los padres

Edad de la madre: 36

Edad del padre: 33

Escolaridad: Secundaria

Escolaridad: Secundaria

Ocupación: Hogar

Ocupación: Jardinería

Datos obtenidos de las observaciones y entrevistas con la madre, la maestra y la niña

Ámbito familiar y sociocultural

La niña forma parte de una familia extensa, en total ocho integrantes, la situación económica de su hogar varía constantemente ya que el padre es el único que aporta a la casa y su trabajo no es fijo, a pesar de pertenecer a una familia extensa el padre refiere que no se tienen conflictos y si se presenta alguna problemática se platica y se llega a acuerdos. La niña no conversa sobre sus actividades en la escuela, debido a la rutina de los padres, solo en ocasiones le ayudan en sus actividades cuando no entiende. Dentro del aula en ocasiones esta muy apartada del resto del grupo, este es un aspecto que a su papá le molesta, porque dice, que como es posible que su hija este sentada solita y hasta atrás.

Desarrollo, lenguaje y control de esfínteres

Estos fueron adquiridos dentro de los límites establecidos.

Ámbito escolar

En el Aula

La niña comenta que la materia que menos le gusta es español porque no puede (presenta dificultad para expresar ideas de manera escrita, ya que aún no cuenta con este proceso), así mismo dice que en ocasiones cuando al poco tiempo se olvida de las instrucciones y si tiene dudas le pregunta a la maestra, la niña esta ubicada en la parte de hasta atrás del salón en ocasiones esta acompañada por otras niñas, pero la mayoría de ocasiones esta sola y la molestan.

Relación con la profesora

Tiene una buena relación con la profesora, la cual se expresa de una manera muy cariñosa con ella.

Relación con compañeros

Tienen poca relación con las niñas de su salón, durante el recreo busca a su hermana mayor, con los niños comenta que no tiene buena relación porque la molestan mucho porque esta muy delgada.

Trabajos y tareas escolares

Los trabajos que realiza están incompletos, hay recados de que no finaliza las actividades, solo las actividades que copia del pizarrón en ocasiones las termina y tarda bastante, invierte algunas letras como: *b-d, p-q*, la maestra sugiere que con ella se debe iniciar desde el alfabeto.

Resultados de los instrumentos y técnicas.

Frostig

De acuerdo con las puntuaciones de las subpruebas, las áreas que no se encuentran totalmente desarrolladas son coordinación ojo-mano y cierre visual, (dificultad para percibir las letras en su totalidad), por lo que se le dificulta dibujar líneas rectas o curvas con precisión y por tanto no puede reconocer los estímulos que ella realiza. En las áreas de posición en el espacio, copia, figura-fondo, relaciones espaciales, velocidad visomotora y constancia de forma, son un apoyo en copia de modelos

y reconocerlos, distinguir entre una cosa y otra, reproducir patrones que estén al alcance de sus posibilidades. De acuerdo con los datos obtenidos la niña se encuentra dentro del promedio apto para su edad.

Bender

La desorganización puede deberse a factores emocionales.

Puntaje total en la puntuación cruda 6, por lo cual se obtiene que su nivel de madurez corresponde a una edad entre 7 años 0 meses y 7 años 5 meses.

Prueba de lateralidad (Guía de exploración)

Tiene dificultad en cuanto a memorizar cosas, a pesar de que lleve unos segundos de haberlas observado o tenido contacto con ellas. En cuanto a noción derecha e izquierda presenta pequeños problemas cuando se trata de señalar ojo derecho con mano izquierda y al revés. Es muy repetitiva, ya que en la gnosis temporal mencionó varios días de la semana correctamente de manera repetitiva. Conoce algunos meses del año, sin embargo no tiene presente cuando es su cumpleaños ni fechas donde se festeje algo importante.

Conclusión

Las principales dificultades que presenta son: falta de maduración en el cierre visual y coordinación ojo-mano. Existen también problemas de adaptación social en la escuela, aunque no es tímida, si está un poco alejada del resto del grupo. La niña no conoce la mayoría de las letras del alfabeto, las que reconoce son las que escribe (*p, a, m, r, q, v, t*), presenta dificultades al escribir palabras cortas y oraciones, solo es capaz de escribir su nombre y apellidos. La niña se encuentra en el nivel pre-silábico. Por otra parte si se le da una instrucción, en ocasiones no la recuerda, sus trabajos siempre están incompletos, se tarda para comenzar a realizar una actividad. En ocasiones en su hogar no se le presta la atención adecuada, tampoco se le estimula a seguir adelante, debiéndose al número de integrantes en su familia.

Caso 3

Datos Generales del niño

Edad: 7 años 9 meses

Escolaridad: 2° de primaria

Descripción del niño

Es un niño con una estatura de 1.10m, de complexión delgada, moreno, cabello oscuro, presenta un gran número de cicatrices en la cara y manos. La profesora al respecto comenta que es debido a la agresividad que vive en casa, sus padres son de carácter fuerte sus principales problemas se deben a los celos de ambos. Regularmente asiste limpio.

Motivo de la Derivación

La profesora comenta al respecto que el niño presenta dificultades en las áreas de reconocimiento de consortes similares como: *k-c* y *q, s-c, g-j*, en lectura, escritura, matemáticas. Debido a la poca atención que se le da en casa y a la falta de madurez por parte del niño. Además de ser muy inquieto y agresivo con sus compañeros. Trabaja solo y no tiene amigos.

Datos de los padres

Edad de la madre: 26

Edad del padre: 30

Escolaridad: Primaria

Escolaridad: Primaria

Ocupación: Hogar

Ocupación: Mecánico

Datos obtenidos de las observaciones y entrevistas con la madre, la maestra y el niño

Ámbito familiar y sociocultural

Los problemas que vive el niño en su hogar son transferidos al salón de clases, donde las constantes peleas en su hogar son por parte de los padres, no plática con su madre de lo realizado en clase a menos que se le pregunte, algunas veces la madre le ayuda y últimamente a petición de maestra asiste algunas tardes a la primaria por solo una hora ayudarle en el salón de clases.

La madre del niño comenta que si él llega a desobedecer a sus padres estos le gritan y le pegan, él llora y en ocasiones hace berrinches, esto se corroboró con lo dicho por el niño. No se le dan premios o estímulo alguno cuando saca buenas calificaciones, al parecer su esfuerzo no es tomado en cuenta por sus padres. Ayuda en labores sencillas de la casa, como recoger juguetes o barrer. El niño pelea por lo regular con su hermano mayor por los juguetes o porque le pega cuando juegan.

En lo referente a la comunicación en la familia, al expresar sus ideas o sentimientos respecto de cualquier situación, padres e hijos se enojan y no se habla al respecto.

Desarrollo, lenguaje y control de esfínteres

Estos fueron adquiridos dentro de los límites que se consideran normales.

Ámbito escolar

En el Aula

Si tiene dudas, le pide ayuda a sus compañeros o a la maestra. Se muestra inquieto, se tira al suelo, empuja a sus compañeros y grita, se encuentre presente o no la maestra.

Relación con la profesora

Tiene una buena relación. La profesora se ha acercado más a él y presta más atención a las actividades que él realiza, por tanto él se siente más querido y apoyado, se ha visto una mejoría en su forma de trabajo y cumplimiento de tareas.

Relación con compañeros

Tiene poca relación con sus compañeros. Últimamente ha mejorado su actitud hacia ellos, lo que le ha permitido interactuar en diferentes juegos dentro y fuera del salón, aunque a pesar de esto no se reúne con alguien en particular a la hora del descanso.

Trabajos y tareas escolares

Los trabajos que realiza en clase están incompletos, la profesora escribe constantes recados pidiendo apoyo a los padres. Tiene manchones, borrones, las copias del pizarrón las realiza correctamente, peor tarda bastante. Al dictarle su escritura no es clara, omite letras y tiende a escribir el nombre de la letra en las palabras y no su fonema. En cuanto a la lectura la maestra comenta que no

le gusta participar al ser una actividad de lectura y cuando ella le pide que lea un pequeño texto, él no lo hace.

Resultados de los instrumentos y técnicas.

Frostig

De acuerdo con las puntuaciones de las subpruebas, podemos observar que donde se presenta mayor dificultad es en posición en el espacio, cierre visual y constancia de forma, (dificultad para completar las letras y para mantener constancia en la escritura de palabras).

Por el contrario en las áreas de coordinación ojo-mano, copia, figura-fondo, relaciones espaciales, velocidad visomotora, donde presenta mayor habilidad.

Bender

El niño tiene siete años y se considera que presenta dificultad en cuanto al manejo del espacio, considerado como una incapacidad para planear y organizar el material. Se presentan conductas impulsivas.

Segunda tentativa: Esta asociado con impulsividad y ansiedad, aunque esto es significativo de 8 a 10 años.

Repaso del dibujo: Se asocia con agresividad e impulsividad, y es significativo de 5 a 7 años.

La desorganización puede deberse a factores emocionales.

Puntaje total en la puntuación cruda 7, por lo cual se obtiene que su nivel de madurez corresponde a una edad entre 6 años 6 meses y 6 años y 11 meses.

Prueba de lateralidad (Guía de exploración)

En cuanto a la noción espacial, el mirar hacia su derecha o izquierda le presenta dificultad, reconoce su mano derecha y su izquierda, tiene bien definido los días de la semana, se le dificulta un poco los meses del año, tiene definido cuando es su cumpleaños y algunas fechas que se festejan durante el año.

Conclusión

Después de revisar las entrevistas y los resultados de las pruebas, se puede concluir que el niño presenta dificultades en posición en el espacio, cierre visual y constancia de forma, en su

comportamiento en el salón de clases es el reflejo de la situación que vive en su casa. En este caso el niño esta dentro del nivel silábico.

Las fortalezas que se pueden destacar en el niño son que tiene disposición para trabajar sobre diferentes actividades y que le interesa integrarse con otros compañeros. Es amable con algunas personas, tiene ganas de aprender a leer y escribir, se concentra una vez que entiende la tarea, y está pendiente de si lo hace bien o mal, trabaja rápidamente, trabaja solo, tienen habilidades para actividades manuales que le sean interesantes.

Caso 4

Datos generales de la niña

Edad: 7 años 9 meses

Escolaridad: 2° de primaria

Descripción del niño

Es una niña de una estatura de 1.20 m, de complejión media, blanca, cabello castaño y lacio, ojos café. En algunas ocasiones asiste con el uniforme sucio a la escuela, su mamá trabaja, la que se hace cargo de ella y de sus hermanos es la abuela.

Motivo de la Derivación

Es derivada aparentemente por presentar una dificultad intelectual. La niña presenta dificultades de: asociación fonema-grafía; confunde consonantes como: c-s, n-h; en las áreas de lectura y escritura, también presenta dificultades en el área de matemáticas. A pesar del apoyo prestado por parte de la madre y la misma profesora, al retomar temas ya vistos, no se ha logrado ningún avance. La niña asiste a terapia, debido a que se le diagnóstico en el lugar donde asiste a terapia como dislexia severa, la mamá solo comentó que iba a terapia de lateralidad.

Datos de los padres

Edad de la madre: 31

Edad del padre: No se sabe.

Escolaridad: Secundaria

Escolaridad: Primaria

Ocupación: Empleada

Ocupación: Padre ausente (vive en Estados Unidos).

Datos obtenidos de las observaciones y entrevistas con la madre, la maestra y la niña

Ámbito familiar y sociocultural

El que su padre no este viviendo con la familia, es un evento que tiene presente, ya que en diversas ocasiones menciona actividades que realizaba con él y las problemáticas que se presentan debido a la ausencia en casa. De esta manera cuando la mamá de la niña decide ir a trabajar, se observa un mayor retroceso en el aprendizaje de la niña.

La madre de la niña la describe como tranquila, obediente, tierna, cariñosa. Ayuda en actividades sencillas de labores en la casa, recoger sus juguetes, hacer tarea, bañarse y vestirse por si sola. La niña muestra una gran admiración por su hermana mayor, a quien toma como ejemplo para todos los aspectos de su vida. Sin embargo su hermana en ocasiones llega a rechazarla, debido a que para ella resulta muy extraña la admiración que le tiene, lo que ocasiona roces entre ellas, a lo que su madre solo le pide paciencia con la niña. La señora utiliza los premios cuando ve algún avance en la escuela, o en su terapia, procura estar el mayor tiempo posible con sus hijos, para expresarles su cariño, platicar sobre las cosas que les molestan, dificultan o afectan sus vidas.

Desarrollo, lenguaje y control de esfínteres

Estos fueron adquiridos dentro de los límites de lo establecido.

Ámbito escolar

En el aula

Si la niña tiene alguna duda con respecto a la actividad que se realiza pregunta a sus compañeros, le gusta más trabajar en equipos que sola, la maestra refiere que la niña no entiende las instrucciones y se distrae con facilidad. Es una niña tranquila dentro del salón, no molesta a sus compañeros, platica demasiado con sus compañeros, observa de un lado a otro y no presta atención en sus actividades.

Relación con la profesora

Tiene una buena relación con la profesora, es alguien en quien confía y quiere mucho. La profesora pone más atención en las actividades de la niña, calificando no solo aspectos académicos, sino también de comportamiento y actitud ante las tareas.

Relación con los compañeros

Tiene muy buena relación con la gran mayoría de sus compañeros de clase, sin embargo uno de sus compañeros la molesta lo cual llega a mortificarla.

Trabajo y tareas escolares

Presenta muchos trabajos incompletos borraduras y manchones en su cuaderno, excepto las copias que realiza del pizarrón, invierte letras y algunos números. En cuanto a escritura si se le deletrean las palabras puede escribir algunas, si se le dictan no logra escribirlas.

Resultados de los instrumentos y técnicas.

Frostig

De acuerdo con las puntuaciones de las subpruebas, las áreas que se encuentran mayor dificultad son: coordinación ojo-mano, posición en el espacio y cierre visual, se encuentran por debajo del promedio, ya que tiene dificultades para copiar figuras que presenten rasgos comunes y presentan un límite visual, y aquellas figuras que sean semejantes entre sí.

Por el contrario en las áreas de copia, figura fondo, relaciones espaciales, velocidad visomotora y constancia de forma, presenta un grado promedio ya que tiene habilidades para reconocer rasgos de un modelo, reconocer los elementos que pertenecen a determinados ambientes, la capacidad para igualar dos figuras que varíen en rasgos discriminativos y que se encuentren dentro de sus posibilidades.

Se puede observar que la niña presenta un bajo rendimiento en su percepción visual general, sin embargo puede ser desarrollada partiendo de la percepción visual con respuesta motriz reducida y de la integración visomotora.

Bender

Orden confuso: En este caso ella tiene siete años se considera como “normal”, aun no ha madurado en cuanto al manejo del espacio y presenta como una incapacidad para planear y organizar el material. La desorganización se debe a factores emocionales.

Puntaje total en la puntuación cruda =5, por lo cual se obtiene que su nivel de madurez corresponde a una edad entre 7 años 6 meses y 7 años 11 meses.

Prueba de lateralidad (Guía de exploración)

Tienen buena noción espacial y noción derecha-izquierda, sin embargo no tiene bien definido los días de la semana aunque si los conoce, así mismo con los meses del año los conoce pero no sabe la

secuencia que estos llevan, reconoce el día de su cumpleaños únicamente, pero no otras fechas importantes.

Conclusión

Presenta dificultad en la coordinación ojo-mano, posición en el espacio y cierre visual, presenta un bajo rendimiento en su percepción visual general, no hay asociación de fonemas con grafía adecuada, si se le deletrean las letras las escribe correctamente para formar la palabra, no comprende las instrucciones que se le dan y se le tienen que repetir en varias ocasiones. La niña se encuentra en el nivel silábico. Se distrae con facilidad, preocupándose por lo que les ocurre a los demás, le gusta trabajar en equipo. Los resultados del Bender, Frostig y WISC-RM, no arrojan información que evidencien algún grado de dificultad intelectual en la niña, como lo fue indicado por la profesora. Por otra parte, la poca estimulación recibida en casa se refleja en el aula.

4.2 Resultados de evaluaciones psicopedagógicas finales.

A continuación se presentan las evaluaciones y logros de cada niño (a).

Caso 1

Actividades realizadas durante la intervención.

Dentro de un panorama general de las actividades realizadas, observamos que el rendimiento del niño en gran parte de las actividades fue óptimo, sin embargo, se le dificulta iluminar, olvida dejar espacios entre palabras cuando estas son de difícil escritura, no realiza la entonación adecuada al leer textos con signos de admiración e interrogación pero cuenta con un buen ritmo de lectura respetando comas y puntos.

Resultados del dictado previo y posterior a la intervención.

En el dictado previo a la intervención se observa que el niño contaba con un nivel de escritura alfabético con valor sonoro convencional.

Posterior a la intervención se constata ha mejorado la capacidad de las habilidades, se adecua a los espacios y el dictado de palabras tiene mayor número de sílabas.

Previo a la intervención

- 1. casa
- 2. cama
- 3. mesa
- 4. papá
- 5. mamá
- 6. vaca
- 7. sol
- 8. moño
- 9. pelota
- 10. dado

Posterior a la intervención

1. bombero
2. sombrilla
3. Jicama
4. Platano
5. trabajo
6. prendedor
7. Atrapar
8. dado
9. primaria
10. juego

Resultados del dictado de oraciones previo y posterior a la intervención.

Se puede observar que presenta dificultad para respetar los espacios de las grafías, tiende a encimar letras cuando el espacio de la hoja se le ha terminado, comete errores ortográficos, no realiza separación entre las palabras por lo cual no hay sentido lógico en las oraciones.

Después de la intervención se constata que respeta los espacios para cada una de las oraciones, sus grafías son más legibles, se observa un mayor espacio entre las palabras lo que da un sentido lógico a las oraciones, existe menor número de faltas de ortografía.

Previo a la intervención

- 1 Juan come tacos
- 2 El perro es grande
- 3 Marcos ~~da~~ da
- 4 El viento sopla fuerte
- 5 Con preun quito ~~da~~ da
- 6 El ratón come queso
- 7 Zaira avio la ya de
- 8 Zaira come platano
- 9 El foca es morado
- 10 Marlen: a

Posterior a la intervención

1. El barco es ta en el mar.
2. los niños juegan
3. Mi mamá cocina
4. la mamá Maribj
5. el perro ladra
6. las manzanas rajas
7. una niña compra dulces
8. yo hago mis trabajos
9. la mochila azul
10. El caballo relincha

Escritura de un pequeño texto posterior a la intervención

Es capaz de reproducir sus ideas y gustos de manera sencilla a través de un pequeño texto, respeta los espacios para reproducir sus ideas, presenta dificultad en la separación de algunas palabras.

Instrucción: Escribe una pequeña historia e ilústrala.

mi equipo favorito es el chivas
mi jugador es Oswaldo Sánchez,
Omar Bravo, el bato
salgo a mi casa, veo el fútbol
tengo el traje del equipo y
me gustaría ser portero.

Respuesta a preguntas después de leer un texto posterior a la intervención

Puede extraer información de una pequeña lectura, responder a preguntas sencillas, su grafía se adecua a los espacios, es legible y clara.

Instrucción: Lee con atención la siguiente lectura y contesta las preguntas.

El elefante

Por nuestros campos no se ven elefantes. El elefante vive en los llanos de África y en las selvas de la India.

El elefante tiene una trompa que le sirve de mano. Con ella arranca los tallos de bambú y con ella se los lleva a la boca. La trompa le sirve también como regadera cuando quiere limpiarse de polvo y de lodo.

El elefante no tiene enemigos. Es un gigante a quien todo el mundo respeta.

El elefante domesticado es una gran ayuda para el hombre. Es capaz de hacer trabajos muy pesados.

¡Y sabe cuidar a los niños!

1. ¿En donde viven los elefantes?

en los llanos de África ✓

2. ¿Qué es capaz de hacer el elefante domesticado?

Es capaz de hacer trabajos pesados ✓

3. ¿Para que le sirve su trompa al elefante?

como regadera ✓

4. ¿Qué arranca con su trompa?

los tallos de bambú ✓

Formación de palabras y oraciones a partir de sílabas dadas posterior a la intervención

Es capaz de producir palabras y oraciones a partir de sílabas dadas, tomando para su elaboración hechos de la vida cotidiana. El niño ha obtenido un avance significativo en cada una de las actividades, puede formar oraciones dictadas o creadas por él.

Instrucciones: Observa las siguientes sílabas y forma palabras con ellas.

Si	Ki
silla	ki lo
lla	te
llantas	cerco
me	za
mesa	zapatería
pa	ma
papá	mamá
sa	pe
samuray	pepé

1. La silla es ta grande
2. medio kilo de Huevo
3. Las llantas del carro
4. El niño terdo
5. La mesa esta susia
6. La zapatería esta susia
7. mi papá tra baja mucho y le paga 194
8. mi mamá me quiere mucho
9. El samuray pelea mucho
10. pepé me pega mucho

Frostig

Dentro de la percepción visual encontramos hay un avance en el desarrollo de habilidades tales como: relaciones espaciales, velocidad visomotora y constancia de forma, lo cual indica un importante avance en la habilidad para reconocer los rasgos de un diseño y dibujarlo a partir de un modelo, juntar puntos para reproducir patrones presentados visualmente, la rapidez con la que el niño puede reproducir ciertos estímulos y la habilidad para igualar dos figuras que varíen uno o más rasgos discriminativos.

A continuación se presenta un cuadro comparativo de las puntuaciones obtenidas en la prueba *previa y posterior* a la intervención, los cuadros sombreados son las áreas marca el avance del niño.

Subprueba		
	Previo	Posterior
Coordinación Ojo- mano	5.6	7.9
Posición en el espacio	5.3	5.3
Copia	7.9	11.2
Figura-fondo	6.4*	3.11*
Relaciones espaciales	7.3	10.6
Cierre visual	3.11	4.8
Velocidad visomotora	9.4	11.2
Constancia de forma	8.7	10.7

*Los resultados obtenidos en la subprueba figura- fondo, son reflejo de una serie de distracciones del niño al realizar la prueba, por tal motivo no son tomados como totalmente validos.

Conclusión

Se ha obtenido un avance significativo en cada una de las actividades, es capaz de formar oraciones, ya no demuestra apatía al realizar alguna actividad, no se distrae con facilidad excepto cuando está cansado o con sueño se niega a trabajar o lo hace sin prestar mucha atención en la actividad.

En cuanto a su nivel de escritura se encuentra en un nivel alfabético con valor sonoro convencional, el niño ha llegado a escribir partiendo de la correspondencia fonema-grafía, utilizando las letras con su valor sonoro convencional. La calidad de sus grafías ha mejorado significativamente, cuenta con una mayor conciencia fonológica. El niño reconoce que la escritura es un medio que le permite acceder a conocimientos nuevos dentro del campo escolar y personal.

Sugerencias

Se sugiere trabajo constante, apoyo en el dictado de palabras y oraciones, lectura diaria en voz alta para mejorar entonación y ritmo, afirmación constante de reglas ortográficas, supervisión de actividades y tareas por parte de la profesora en el salón de clases, reconocer logros en cuanto a actividades, resaltar la importancia del aseo y la limpieza tanto en su persona como con sus objetos.

Apoyo por parte de los padres en supervisión de tareas y estudio, participación y asistencia de los padres a la escuela, revisión constante del material didáctico, contar con alimentación adecuada que mejore el rendimiento escolar, contar con el desayuno escolar que proporciona la escuela, evitar el consumo de comida chatarra al trabajar.

Caso 2

Actividades realizadas durante la intervención

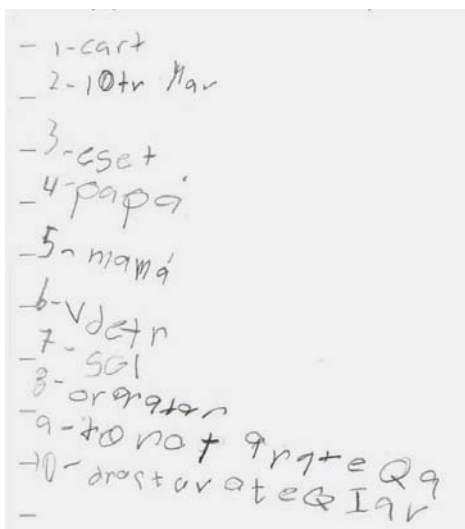
Tanto las actividades realizadas antes y después del programa fueron realizadas con agrado y disposición, contando con algunas dificultades en el dictado, debido a que confundía el sonido o nombre de la letra al escribir, se apoyo repitiéndolo constantemente y de esa manera fue capaz de escribir lo que se le dictaba mediante un análisis auditivo, así mismo en la lectura.

Resultados del dictado de palabras previo y posterior a la intervención.

En el dictado previo a la intervención se puede observar que la niña se encuentra a un nivel de escritura sin predominio de valor sonoro convencional y con marcada exigencia de cantidad, donde la niña pone una grafía por cada unidad de la tira fónica, pero a las palabras cortas les ha añadido para llegar a una cantidad mínima (ver dictado previo a la intervención en palabra N° 8, 9 y 10). En este caso no tiene en cuenta el valor sonoro convencional, ya que no respeta los espacios para las grafías, combina letras mayúsculas y minúsculas.

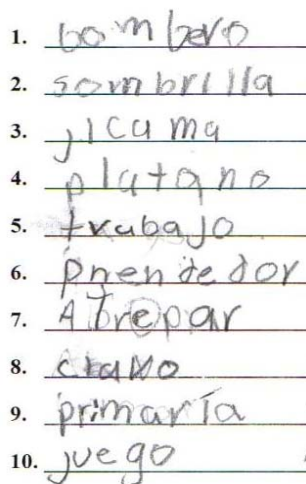
Posterior a la intervención se puede observar que la niña ha desarrollado habilidades para el desarrollo del proceso de la lecto- escritura, ha accedido al nivel alfabético de escritura, al cual se incorpora plenamente el análisis fonético de las palabras, respeta los espacios para cada una de las grafías, su escritura legible, no presenta errores ortográficos.

Previo a la intervención



- 1-carat
- 2-10tr Mar
- 3-cset
- 4-papá
- 5-mamá
- 6-vidar
- 7-sal
- 8-oregata
- 9-to not 9n7+e Q9
- 10-drostarate&IAR

Posterior a la intervención



1. bombero
2. sombrilla
3. jicama
4. plátano
5. trabajo
6. prendedor
7. alfiler
8. cello
9. primaria
10. juego

Resultados del dictado de oraciones previo y posterior a la intervención.

Se observa dificultad para respetar el espacio correspondiente a cada oración, escritura ininteligible, no hay orden lógico entre las letras y separación que indica la formación de palabras, oraciones con marcada exigencia de cantidad, repetición constante en cada una de las oraciones de la letra *m, a* y *t*.

Posterior a la intervención se constata que su grafía a mejorada considerablemente, se adecua a los espacios para la escritura de las oraciones, realiza la separación de palabras para dar orden lógico a las oraciones, escritura legible, errores mínimos de ortografía.

Previo a la intervención

1- zM1cB qnar M e r M, a r a
2- pM p o t M o t r B, M, m e t t a r.
3- M a r t B a r t a n a x a r a t a i f s
4- M e r M a s a r a t a x t e a a
5- M a r t a r M e r a t a r a
6- M a r a r t a r t a r a
7- M a r t a r a r a r a r a r a
8- M a n t a r t a r a r a r a r a
9- M a r t a r a r a r a r a r a
10- M a r t a r a r a r a r a r a
M M M

Posterior a la intervención

1. El barca esta en el mar
2. Los niños juegan
3. Mamá cocina
4. La maestra Esther
5. El perro ladra
6. Las manzanas rojas
7. Una niña combro Olive
8. Yo hago mistabagos
9. La mojihla azul
10. El caballo relincha

Escritura de un pequeño texto posterior a la intervención

Puede reproducir sus pensamientos de manera sencilla, respeta espacios en mayor medida para la escritura de oraciones, hay separaciones entre las palabras, errores ortográficos mínimos.

Instrucción: Escribe una pequeña historia e ilústrala.

A mi me gusta
velinda No e soñado
a cervelinda
y me gusta ropatafesta
y me gusta o lavo pez sonage

Respuesta a preguntas después de leer un texto posterior a la intervención

Es capaz de extraer información de un pequeño texto, contestar preguntas del mismo de manera sencilla y clara.

Instrucción: Lee con atención la siguiente lectura y contesta las preguntas.

El elefante

Por nuestros campos no se ven elefantes. El elefante vive en los llanos de África y en las selvas de la India.

El elefante tiene una trompa que le sirve de mano. Con ella arranca los tallos de bambú y con ella se los lleva a la boca. La trompa le sirve también como regadera cuando quiere limpiarse de polvo y de lodo.

El elefante no tiene enemigos. Es un gigante a quien todo el mundo respeta.

El elefante domesticado es una gran ayuda para el hombre. Es capaz de hacer trabajos muy pesados.

¡Y sabe cuidar a los niños!

1. ¿En donde viven los elefantes?

llanos de africa y en las selvas de la India

2. ¿Qué es capaz de hacer el elefante domesticado?

Es capaz de hacer trabajos muy pesados

3. ¿Para que le sirve su trompa al elefante?

para llevar la carne

4. ¿Qué arranca con su trompa?

tallos de bambu

Formación de palabras y oraciones a partir de sílabas dadas posterior a la intervención

Elabora palabras y oraciones a partir de sílabas dadas; y puede posteriormente elaborar las oraciones de hechos de su vida diaria, oraciones con orden lógico, separación adecuada en cada una de ellas, letra inteligible.

Instrucciones: Observa las siguientes sílabas y forma palabras con ellas:

<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Si</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Ki</div>
<u>Silla</u>	<u>tefóno</u>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">lla</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">te</div>
<u>llave</u>	<u>telefono</u>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">me</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">za</div>
<u>masa</u>	<u>Zapatos</u>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">pa</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">ma</div>
<u>paja</u>	<u>masa</u>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">sa</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">pe</div>
<u>sai</u>	<u>perra</u>

1. No tengo un kilo de tomate
2. La silla es azul
3. La llave es morada
4. El perro es chico
5. La mesa es amarilla
6. La masa es amarilla
7. La paja es morada
8. El zapato es rojo
9. El telefono es azul
10. La paja es amarilla

Frostig

Dentro de la percepción visual se encuentra que hay un significativo desarrollo de habilidades que le han permitido acceder al proceso de la lecto- escritura, las cuales mejoran sus habilidades en: copia, figura-fondo, relaciones espaciales, cierre visual, velocidad visomotora y constancia de forma.

Lo anterior indica un desarrollo en el reconocimiento de grafías, el dibujar los rasgos de un diseño a partir de un modelo, identificación de figuras cuando están ocultas en un fondo confuso, reconocer estímulos de manera incompleta para reproducir los estímulos que se le presenten e igualar figuras que varíen en uno o más rasgos.

A continuación se muestra un cuadro comparativo de las puntuaciones obtenidas en el Frostig previo y posterior a la intervención, la parte sombreada muestra el avance obtenido por la niña.

Subprueba		
	Previo	Post
Coordinación Ojo-mano	4.8	7.7
Posición en el espacio	7.3	6.9
Copia	8.1	11.2
Figura-fondo	7.7	11.1
Relaciones espaciales	6.8	10.6
Cierre visual	5.11	8.6
Velocidad visomotora	10.11	10.8
Constancia de forma	7.7	8.7

Conclusión

A lo largo de la intervención la niña adquirió habilidades que le permitieron introducirse al proceso de la lecto-escritura, esto indica que accedió a un nivel alfabético partiendo de la correspondencia fonema-grafía, mediante el cual es capaz de elaborar nuevas palabras reconocer y ubicar el espacio y el tiempo, así como expresar sus ideas de manera escrita. Lo anterior reforzado por el apoyo de la profesora dentro del salón de clases, sin embargo el entorno familiar no ha favorecido este proceso. Los padres en repetidas ocasiones no se presentaron en la escuela cuando se les solicito.

Sugerencias

Ser constantes en las actividades, tareas de la escuela y en las reglas ortográficas, realizar lecturas en voz alta, valoración de logros escolares por parte de la profesora, contar con un lugar preferente dentro del salón de clases para revisión constante de actividades, que la profesora resalte la importancia del aseo y alimentación diaria para mejorar el desempeño escolar, seguir contando con el desayuno escolar por parte de la escuela.

Apoyo de los padres y supervisión constante en revisión de cuadernos, asistencia constante de los padres para conocer avances o dificultades de la niña, evitar el consumo de comida chatarra.

Caso 3

Actividades realizadas durante la intervención.

Las actividades realizadas por el niño en su gran mayoría se realizaron correctamente, a pesar de esto aún se le dificulta conservar la dirección con la que comienza a iluminar, la lectura la realiza con buena entonación. Algunas conductas importantes que desarrollo dentro del salón de clases fue mostrarse inquieto en la gran mayoría de las actividades (sin embargo, siempre era el primero en terminar las actividades), tiende a ser agresivo con los otros niños, los molesta mientras realizan sus actividades, les grita, los calla de manera constante, desaprueba sus comentarios, sus niveles de agresión disminuyen cuando se le brinda atención personalizada, además que se refleja avance en su aprovechamiento. Una desventaja importante en el niño era su constante inasistencia a la escuela.

Resultados del dictado previo y posterior a la intervención.

En el dictado previo a la intervención se puede observar que el niño se encuentra en un nivel de escritura silábica con predominio de valor sonoro convencional, combina la escritura de letras mayúsculas y minúsculas en la formación de palabras.

Posterior a la intervención se puede constatar que el niño a mejorado su proceso de lecto-escritura, su grafía se adecua a los espacios, da sentido lógico a cada una de las letras dentro de la palabra, muestra una grafía legible.

Previo a la intervención

- 1 K S
- 2 K m
- 3 M S
- 4 Pa Pa
- 5 ma ma
- 6 K
- 7 so m
- 8 to
- 9 P S m
- 10 R I I

Posterior a la intervención

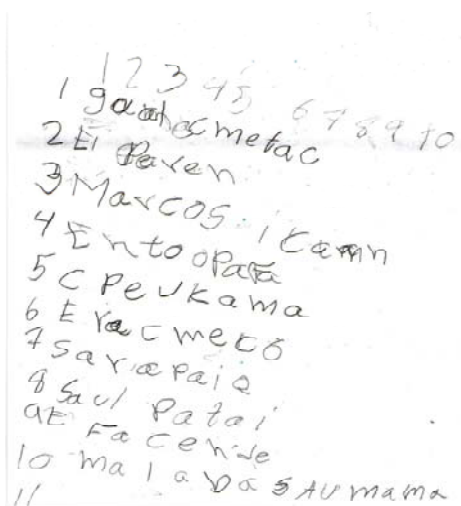
1. Bob vero
2. sombrero
3. jicame
4. platano
5. trabajo
6. prendedor
7. a trapar
8. cpa vo
9. Primaria
10. juego

Resultados del dictado de oraciones previo y posterior a la intervención.

Se puede observar que el niño presenta dificultad para respetar el espacio que le corresponde a la oración, combina letras mayúsculas y minúscula para la escritura de estas, no hay sentido lógico en ellas, borrones y manchones constantes, las grafías no se adecuan a los espacios, no se observa separación entre las grafía que indiquen formación de palabras.

Posterior a la intervención se constata un avance significativo en el proceso de lecto-escritura, sus grafías son legibles, respeta el espacio correspondiente para cada oración, hay separación y orden lógico en cada una de las oraciones, no se observan borrones ni manchones, muestra pocos errores de ortografía.

Previo a la intervención



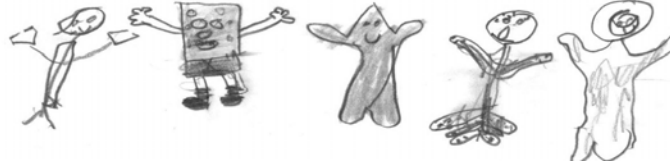
Posterior a la intervención

1. El varco esta en el mar
2. Los niños juegan
3. Mi mamá cocina
4. Mi maestra Maribel
5. el perro ladra
6. Las manzanas rojas
7. Una niña con dulces
8. El oagomistraveros
9. La mochila azul
10. El caballo corre

Escritura de un pequeño texto posterior a la intervención

Es capaz de expresar sus pensamientos, gustos de manera escrita, existe mejora significativa en su grafía, respeta los espacios para cada idea, no hay borrones ni manchones, cuenta con errores ortográficos mínimos.

Bob es Ponja vive en el mar
 con su amigo Patricio. arenita,
 don Cangrejo a Bob le gustan
 en Pieo le gusta jugar los
 domingos le gusta ponerse
 pantalón cuadrado Bob es
 una esponja cuadrada Bob es
 rilla me gusta Bob verben
 Ganar cinco



Respuesta a preguntas después de leer un texto posterior a la intervención

Puede leer y extraer información de un texto y plasmarlo de manera escrita, contestar preguntas de manera clara, con respuestas cortas, muestra grafías legibles.

Instrucción: Lee con atención la siguiente lectura y contesta las preguntas.

El elefante

Por nuestros campos no se ven elefantes. El elefante vive en los llanos de África y en las selvas de la India. El elefante tiene una trompa que le sirve de mano. Con ella arranca los tallos de bambú y con ella se los lleva a la boca. La trompa le sirve también como regadera cuando quiere limpiarse de polvo y de lodo. El elefante no tiene enemigos. Es un gigante a quien todo el mundo respeta. El elefante domesticado es una gran ayuda para el hombre. Es capaz de hacer trabajos muy pesados. ¡Y sabe cuidar a los niños!

1. ¿En donde viven los elefantes?
En el zoológico
2. ¿Qué es capaz de hacer el elefante domesticado?
cuidar a los niños
3. ¿Para que le sirve su trompa al elefante?
para comer
4. ¿Qué arranca con su trompa?
tallo de bambú

Formación de palabras y oraciones a partir de sílabas dadas posterior a la intervención

Elabora palabras y oraciones a partir de una serie de sílabas dadas, puede plasmarlas de manera escrita, expresando ideas simples y de la vida cotidiana.

Instrucciones: Observa las siguientes sílabas y forma palabras con ellas.

Si	Ki
silla	kilo
lla	te
llame	tele
me	za
mesa	zapato
pa	ma
pasa	masa
sa	pe
sapo	pedro

1. La silla rota
2. Un kilo de tortillas
3. llame a Mi amigo
4. veo la tele
5. La Mesa es tuesca
6. El zapato es pestoso
7. me gusta la pasas
8. con la masa se ^{llas} se la que sadi
9. El saPo vive en Pa agua pvePo
10. Pedro juega a pelota

Frostig

Dentro de la percepción visual encontramos que el niño presenta un importante desarrollo de habilidades como: coordinación ojo-mano, copia, relaciones espaciales y velocidad visomotora. Lo cual indica habilidades tales como dibujar líneas rectas o curvas con precisión de acuerdo con los límites visuales, reconocer los rasgos de un diseño y dibujarlos a partir de un modelo, juntar puntos para reproducir patrones presentados visualmente y la rapidez con la que el niño puede hacer ciertas señales en ciertos diseños.

A continuación se presenta un cuadro comparativo de los avances en la prueba de Frostig previo y posterior a la intervención, en las puntuaciones sombreadas se muestra el avance obtenido.

Subprueba		
	Previo	Posterior
Coordinación Ojo-mano	8.4	8.6
Posición en el espacio	5.9	5.9
Copia	8.7	11.2
Figura-fondo	7.7*	5.7*
Relaciones espaciales	7.4	11.2
Cierre visual	6.3*	4.3*
Velocidad visomotora	7.5	10.8
Constancia de forma	5.7	4.3

* Los resultados obtenidos en la subprueba figura- fondo y cierre visual, son reflejo de la falta de atención del niño durante la prueba, por tal motivo no son tomados como totalmente válidos.

Conclusión

Se puede observar un avance significativo en el desarrollo de habilidades para la lecto-escritura. En este caso se constata una mejoría en la expresión de ideas de manera escrita, el cual demuestra la adquisición del proceso que ha adquirido, hay una lógica en su escritura, su grafía es más legible, puede extraer información de un pequeño texto y responder a preguntas, además de presentar habilidad para desarrollar las actividades escolares ya que cuando estas son de su agrado se ofrece a explicar a sus compañeros, sin embargo su entorno familiar no es muy favorecedor.

Sugerencias

Apoyo constante en revisión de actividades y tareas por parte de la profesora, lectura en voz alta, brindar confianza y seguridad, reconocimiento de logros en el salón de clases, supervisión de actividades dentro del salón, dictados permanentes para mejorar grafía.

Revisión por parte de los padres de material didáctico con el que cuenta el niño, asistencia constante de los padres a la escuela para conocer avances o dificultades del niño, cuidar su higiene personal, revisión del uniforme, tomar alimento antes de asistir a la escuela, mejorar ambiente el familiar lo que repercutirá directamente en la conducta del niño.

Caso 4

Actividades realizadas durante la intervención.

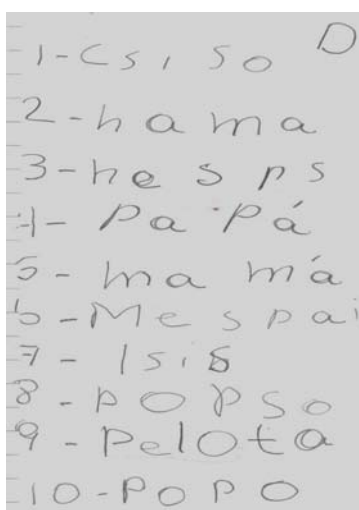
Las actividades realizadas durante la intervención fueron de su agrado, presentando algunas dificultades en lectura, pues lo leía lentamente, por tal motivo era necesario leerlo nuevamente, lo mismo sucedía en los dictados.

Resultados del dictado previo y posterior a la intervención.

En el dictado previo a la intervención se puede observar que la niña cuenta con un nivel silábico con escritura con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional, es decir, resuelve la escritura poniendo tantas letras como segmentos han hecho la tira fónica, pero en las palabras cortas ha añadido grafías para llegar a una cantidad mínima, en este caso no tiene en cuenta el valor sonoro convencional. Tiene dificultad para respetar espacios, combina mayúsculas y minúsculas en la escritura, presenta errores ortográficos, toma demasiado tiempo para escribir cada palabra.

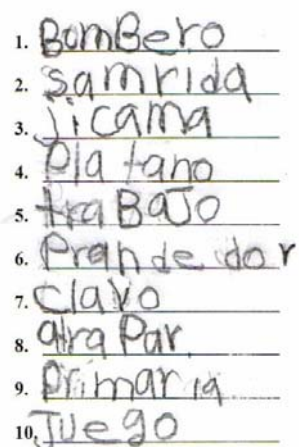
Posterior a la intervención se observa que la niña cuenta con organización espacio temporal, percibe relaciones espaciales con los signos gráficos los reproduce bajo una forma de sucesión temporal, adecua y mejora la calidad de la grafía, es capaz de escribir sílabas compuestas, el tiempo para escribir las palabras se ve reducido considerablemente.

Previo a la intervención



1- C S I S O D
2- h a m a
3- h e s p s
4- P a P á
5- m a m á
6- M e s p a i
7- I s i s
8- P O P S O
9- P e l o t a
10- P O P O

Posterior a la intervención



1. Bombero
2. samrida
3. Jicama
4. Plátano
5. TraBajo
6. Prande dar
7. Clavo
8. otra Par
9. Primaria
10. Juego

Resultados del dictado de oraciones previo y posterior a la intervención.

Previo a la intervención se puede observar en el dictado escritura de palabras sin un sentido lógico que den significado a las oraciones, repite constante de letras en las oraciones como q, a, s, m, usa mayúsculas y minúsculas indiscriminadamente, las grafías no se adecuan a los espacios correspondientes a cada una de ellas.

Se constata su grafía legible, existe lógica en cada una de las oraciones, hay separaciones correspondientes en cada una de las palabras, respeta espacio para cada oración, tiene mínimas faltas de ortografía y reducción de tiempo de escritura.

Previo a la intervención

- 1- qoa/ome ts
- 2- El Pr HA Phema
- 3- mar S I Cscala de a tea
- 4- le ba si te El
- 5- qo Psa ra ha
- 6- le q Sa q sa so
- 7- sa a h sad
- 8- sau q m q so
- 9- le f q o eo ag so
- 10- m re a l s ma má

Posterior a la intervención

- 1. El barco esta en el mar
- 2. El niño juegan
- 3. Mi mamá cocina
- 4. La ma esta estere
- 5. Le perro ladra
- 6. Las mansa rags
- 7. Una niña comió dulces
- 8. Yo hago misra vajos
- 9. La mamá la aso
- 10. Le ca va la re lina

Escritura de un pequeño texto posterior a la intervención

Puede expresar pensamientos e ideas de manera escrita, escritura legible, su grafía se adecua a los espacios y sus omisiones mínimas.

Instrucción: Escribe una pequeña historia e ilústrala.

mi Perro juega conmigo.
Se di ma ya q'vi juega conmigo
futbol
I lo que ro m'ño
Le Perro come rosetas I agua

Respuesta a preguntas después de leer un texto posterior a la intervención

La niña puede extraer información de un pequeño texto, comprenderla y expresarla de manera sencilla, se adecua a los espacios, tiene orden lógico en las oraciones y su grafía es legible.

Instrucción: Lee con atención la siguiente lectura y contesta las preguntas.

El elefante

Por nuestros campos no se ven elefantes. El elefante vive en los llanos de África y en las selvas de la India. El elefante tiene una trompa que le sirve de mano. Con ella arranca los tallos de bambú y con ella se los lleva a la boca. La trompa le sirve también como regadera cuando quiere limpiarse de polvo y de lodo. El elefante no tiene enemigos. Es un gigante a quien todo el mundo respeta. El elefante domesticado es una gran ayuda para el hombre. Es capaz de hacer trabajos muy pesados. ¡Y sabe cuidar a los niños!

1. ¿En donde viven los elefantes?
llanos de Africa y en las selvas de la India

2. ¿Qué es capaz de hacer el elefante domesticado?
hacer trabajos muy pesados ✓

3. ¿Para que le sirve su trompa al elefante?
como regadera y para comer bambú

4. ¿Qué arranca con su trompa?
tallos de bambú ✓

Formación de palabras y oraciones a partir de sílabas dadas posterior a la intervención

Elabora palabras y oraciones a partir de sílabas dadas, tomando hechos de la vida cotidiana, con orden claro y lógico.

Instrucciones: Observa las siguientes sílabas y forma palabras con ellas.

Si	Ki
silla	kilo
lla	te
llave	telefono
me	za
mete	zapatos
pa	ma
papá	mamá ✓
sa	pe
saray	pelota ✓

1. La silla es tarota.
2. El kilo de tortitas
3. La llave magica
4. El telefono sueña
5. El niño se mete alon
6. El zapato es taroto
7. Mi papa tra Baja
8. Mi mamá cocina
9. Saray cocina galletas
10. La pelota rebota

Frostig

Dentro del Frostig encontramos un significativo desarrollo de habilidades para la adquisición de la lecto-escritura tales como, coordinación ojo-mano, copia, figura fondo, relaciones espaciales, velocidad visomotora y constancia de forma, las cuales miden las actividades para dibujar líneas rectas o curvas de acuerdo con límites visuales, reconocer los rasgos de un diseño y dibujarlo a partir de un modelo, ver figuras específicas cuando estas ocultas en un fondo confuso y complejo, juntar puntos para reproducir patrones presentados visualmente, rapidez con la que la niña puede hacer ciertas señales en ciertos diseños e igualar dos figuras que varíen en uno o más rasgos discriminativos.

El siguiente cuadro muestra las puntuaciones sombreadas que representan el avance obtenido en cada una de las subpruebas posterior a la intervención.

Subprueba		
	Previo	Posterior
Coordinación Ojo-mano	5.9	9.8
Posición en el espacio	6.3	7.3
Copia	7.3	10.10
Figura-fondo	8.7	11.2
Relaciones espaciales	7.6	11.2
Cierre visual	5.6*	4.8*
Velocidad visomotora	7.9	11.2
Constancia de forma	8.7	10.7

* Se observa en la mayoría de las áreas un avance significativo, sin embargo en cierre visual se considera que el resultado se debe a factores de distracción externos.

Conclusión

Observando los resultados obtenidos, consideramos que la niña se encuentra en un nivel de análisis fonético con un valor sonoro de las letras, pero con algunos errores en la utilización convencional de estas. Aunque el proceso no se ha concretado en su totalidad este se verá reforzado y concluido por la práctica constante de su medio escolar y familiar.

Durante la intervención la niña adquirió habilidades que beneficiaron en gran medida sus logros escolares, su desempeño en clase se favoreció, su escritura mejoro considerablemente, cuenta con una mejor ubicación en el espacio y el tiempo, así como la importancia que tiene el saber leer y escribir.

Sugerencias

Apoyo constante y supervisión de actividades que se realizan en el salón de clases, elaboración de preguntas acerca de actividades realizadas durante el día para reforzar nociones de espacio y tiempo, lectura en voz alta diaria, realizar preguntas sobre lo que lee, reconocer logros y avances, apoyo en tareas.

Aseo y baño diario, tomar alimento antes de ingresar a la escuela, evitar comida chatarra, contar con el servicio de desayuno escolar, limpieza del uniforme, valoración constante de logros por parte de la familia por pequeños que sean, apoyo y supervisión en tareas escolares, revisión de material didáctico, asistencia a solicitudes hechas por parte de la escuela.

DISCUSIÓN

El ser humano es social por naturaleza, sus primeros aprendizajes y esquemas de convivencia los adquiere de su entorno más cercano; la familia, la cual se encarga de brindarnos la estimulación y apoyo necesario para desarrollarnos posteriormente en otros ámbitos pero, en ocasiones no brinda un desarrollo adecuado al individuo; como poca estimulación en nuevos aprendizajes, un lenguaje pobre, inadecuada alimentación, ingresos económicos bajos, poco aprecio por el trabajo escolar, entre otros, lo que conlleva específicamente a que en el ámbito escolar se presenten dificultades que son conocidas como necesidades educativas especiales, las cuales en estos casos son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre características personales del alumno y los estímulos que recibe de su entorno educativo y social.

En los cuatro casos las necesidades educativas especiales presentadas son un reflejo de la poca estimulación en la que están inmersos niños con dificultad en la adquisición de la lecto-escritura. Suárez (1995), menciona que es común encontrar que los niños que no reciben educación preescolar o solo cursaron un año, pertenecen a familias numerosas o donde sus padres no concluyeron la educación básica y por tanto no aspiran a que sus hijos la reciban, exceptuando algunos casos en los cuales alguno de los padres concluyo algún nivel superior de estudios, esta es una realidad, que origina que existan desigualdades educativas. La educación que se ofrece en las escuelas cuando no toma en cuenta los intereses, problemática y necesidades hace que los alumnos provenientes de familias con menores recursos, tengan menos posibilidades de concluir exitosamente el proceso escolar. Así mismo menciona que para que un niño al ingresar a la escuela desarrolle habilidades y así poder concluir satisfactoriamente su educación es necesario que cuente con:

- Nivel de vida adecuado
- Que los padres cuenten con una buena condición laboral
- Que tengan cierto nivel para poder acceder a la cultura
- Condiciones para el estudio
- Historial escolar
- Índice de salud
- Autoestima del alumno
- Percepción del alumno sobre su familia y la escuela

En la situación de los niños, lo anterior no se cumple en su totalidad, es por ello que se considera que por parte de los padres debe existir el compromiso de brindar una mejor educación a sus hijos y nivel adecuado de vida, de lo contrario su desarrollo escolar se verá obstaculizado, al mismo tiempo que continuarán sus dificultades, lo cual truncará su desarrollo y su posible mejora de calidad de vida.

Es importante mencionar que para la intervención psicopedagógica se tuvieron en cuenta las características similares y particulares de cada niño, permitiendo un panorama más completo de las áreas de dificultad. Tomando como base el Método Integral, el cual permitió acercarse al proceso de lectoescritura de una manera diferente a la establecida, ya que en el Método Integral, se trabaja por medio de símbolos y el conocimiento de las estructuras, de tal manera que el niño asimila e interioriza los puntos básicos de la gramaticalidad de los enunciados de su propio idioma (Oñativia, 1986).

Posterior a la intervención psicopedagógica y con base en los resultados obtenidos de evaluación final, los objetivos de este trabajo se cumplieron satisfactoriamente, ya que los niños obtuvieron un avance importante en el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Tres niños pasaron de un nivel silábico a un nivel alfabético y en uno de los casos, la niña, paso del nivel pre-silábico al nivel alfabético. De tal manera que según Bonals (1998), accediendo al nivel alfabético pertenecen a las realizaciones donde los alumnos han llegado a escribir partiendo de la correspondencia fonema-grafía, utilizando las letras con su valor sonoro convencional, de igual forma se creo en los niños una conciencia de los beneficios que se obtienen al adquirir este proceso de lectoescritura.

Cabe mencionar que durante la intervención no solo se adquirieron habilidades para la lectoescirtura, ya que los niños obtuvieron un mejor reconocimiento espacio-temporal pues identifican los días de la semana, meses del año y sus fechas simbólicas, así como las diferentes actividades que realizan dependiendo el día de la semana, también pueden expresar sus gustos y pensamientos escritos de forma sencilla y clara, su coordinación motriz fina se vió favorecida, lo que ayudó en una mejor comprensión en su escritura. Así mismo se creo en ellos, el compromiso en el cumplimiento del material y el entusiasmo por las actividades escolares, ya que sin este último los niños no hubieran adquirido las habilidades propias de la lectoescritura. Es importante mencionar que a partir de la adquisición de estas habilidades, los niños se mostraron más motivados al trabajar en el aula, mejoraron considerablemente su nivel de desempeño, (convivencia con sus compañeros, calidad de los

trabajos, interés por las actividades), a pesar de la falta de estimulación en casa, el poco apoyo por el trabajo escolar y el ambiente social en el que se encuentran inmersos desde su nacimiento.

Es importante tomar en cuenta que la atención de necesidades educativas especiales, permite a los niños que presentan estas características la posibilidad de continuar con su preparación académica y así evitar deserción escolar y el sentimiento de fracaso que en ocasiones refuerza la idea de poco aprecio por el trabajo escolar y la permanencia de la desventaja sociocultural en casos específicos. Kaufman (citado por Bautista, 2002), define la integración en el marco educativo referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros “normales”, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requerirá una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial.

La integración escolar, se ve favorecida gracias al apoyo por parte del personal educativo de la escuela primaria al integrar al niño en las actividades del aula regular ya elaboraron estrategias que les permitían acceder a los conocimientos escolares como cualquier otro niño dentro del aula regular, teniendo en cuenta que en algunas ocasiones la integración de un niño con necesidades educativas especiales al aula regular no es fácil para el profesor a cargo, debido a que debe implementar estrategias tanto para el grupo en general como para los niños con necesidades educativas especiales que se integran al aula.

En lo referente al “Programa propedéutico”, todos los objetivos planteados se cumplieron, las niñas reconocieron las vocales y consonantes, identificaron nociones espaciales, obtuvieron un mejor manejo en cuanto a su coordinación fina y lograron elaborar oraciones de tres palabras. En cuanto al “Programa de intervención para el desarrollo de habilidades de lectoescritura”, aplicado a los cuatro niños, los objetivos fueron cubiertos exceptuando aspectos de escritura ortográfica correcta y en signos de puntuación, en contraparte se logró mejorar en coordinación motriz, en el reforzamiento en nociones espaciales y temporales, desarrollaron habilidad para realizar oraciones a partir de imágenes creadas por ellos o dictadas, diferenciaron entre género y número, reconocieron de manera ordenada los días y meses del año, elaboraron textos a partir de un tema de su interés, construyeron palabras y oraciones a través de sílabas, desarrollaron la habilidad para leer textos pequeños, comprenderlos y dar respuesta a preguntas sobre lo leído, de esta manera se cumplió con el objetivo de que los niños adquirieran y desarrollaran las habilidades anteriormente señaladas.

Sin embargo, la falta de apoyo en casa desfavoreció en diversas ocasiones la continuidad del proceso de adquisición de la lectoescritura, ya que en un principio los padres se comprometieron y se mostraron interesados en que se diera el apoyo psicopedagógico, pero con el paso consecutivo de las sesiones de intervención, los padres no mostraron interés en los avances de sus hijos, pues no asistían a los requerimientos, ya fuese por parte nuestra o de la escuela.

Por tanto, hay que considerar que la continua y adecuada atención a los niños que presentan necesidades educativas especiales, tanto por parte de la escuela y en su familia, permitirá obtener avances significativos en su aprendizaje, lo que promoverá en un determinado plazo de tiempo la disminución o eliminación de sus dificultades. De la misma manera consideramos que esta intervención psicopedagógica ayudó a los niños a potencializar sus habilidades de lectoescritura, sin embargo, la falta de atención en casa seguirá siendo un factor que impedirá un adecuado desarrollo escolar, es por ello que es necesario brindar ayudas educativas a los niños que se encuentran en estas situaciones, para motivar en ellos su capacidad de acercarse a nuevos conocimientos, y seguir desarrollándose, para obtener una mejor calidad de vida.

SUGERENCIAS

A los profesores

- Sugerimos supervisión de material completo.
- Dictados de acuerdo al nivel del niño.
- Hacer hincapié en la separación entre palabra y palabra.
- Seguimiento de actividades realizadas durante la clase y revisión de tareas.
- Que no se minorice ni evidencie el trabajo realizado por los niños.
- Ubicar al niño en un lugar preferente dentro del aula.
- Elaboración de ejercicios extras que refuercen conocimientos adquiridos.
- Apreciar los logros del alumno por pequeños que estos sean.
- Realizar lecturas con los niños comenzando con lecturas cortas, respetando signos de puntuación.
- Aplicación de evaluación tomando en cuenta los aprendizajes adquiridos por los niños.
- Brindar apoyo a los padres.

A los padres

- Dictado diario de palabras y oraciones, las cuales sean revisadas por su profesor.
- Asistencia continúa a la escuela y si hay ausencias mantenerse al día con las actividades.
- Realizar repasos de las actividades en casa de lo visto en clase.
- Motivar a seguir adelante con palabras positivas y sin regaños ni palabras altisonantes.
- Hacer un esfuerzo por que los niños cumplan con el material escolar indispensable.
- Proporcionar alimento antes de ingresar a clases.
- Ser constantes para un mejor rendimiento escolar.
- Apoyo a los profesores.

Generales

- Supervisión constante de las actividades.
- Hincapié en la limpieza personal y en el trabajo diario.
- Supervisión por parte de la escuela de inasistencias de los niños que presentan dificultades.

REFERENCIAS

- Aumada, R., Montenegro A.(2006). *Juguemos a leer: actividades para trabajar en competencias: manual de ejercicios*. México: Trillas
- AMAI, (2004). Comité de Niveles Socioeconómicos. Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública, A.C. Extraído el 21 de noviembre de 2007 desde <http://www.amai.org/niveles.php>
- Barbosa, A. (1971). Generalidades Metodológicas. En: *Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México: Editorial Pax-México.
- Bassedas E., Huguet T. y otros. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, J. (2002). *Necesidades Educativas Especiales.*, ARCIDONA (Málaga), Ediciones: Aljibe.
- Bender, L. (1938). *Test Gestáltico Visomotor*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura*. Madrid: ICCE.
- Braslavsky, B. (1962): *La querrela de los métodos de enseñanza de la lectura*. Argentina: Kapeluz
- Braslavsky, B. (2003): *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización temprana*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bruer, J. (1993) *Escuelas para pensar*. Barcelona: Paidós.
- DGEE-SEP. (1986). *Control escolar en educación especial*. México: SEP.
- Díez de Ulzurum, A. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol. II. Barcelona: Graó.

Espinosa, C. (1998). *Lectura y escritura: Teorías y promoción*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Euán F. (2002). *La lectura*. Reencuentro. Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 18.

Ferreiro, E. (1987). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores.

Ferreiro, E. y Gómez, P. (1990). Los procesos de la lectura y los procesos de la escritura. En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. España: Siglo veintiuno editores.

Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. España: Aprendizaje Visor.

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

Garrido, L. (1996). *Programación de actividades para educación especial*. España: CEPE.

Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

Good, T. y Brophy, J. (1983). *Psicología educacional: un enfoque realista*. México. Interamericana

Hammill D. y Myers, P. (1989). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. México: Ciencia y Técnica.

Hammill, D. Pearson, A. & Voress, K. (1995). *DTVP-2: Método de evaluación de la percepción visual de Frostig*. México: El Manual Moderno.

Howard, C. (1999). *Diccionario de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Illán, R. (1986). Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente. *Anales de Pedagogía*.

INEGI, (2005). II Censo de Población y Vivienda. Extraído el 7 de noviembre de 2007 desde <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/conteos/conteo2005/>

Jiménez, E. (1995). *Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. España. Ed: Síntesis.

Juárez, A. (1987). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. CEPE. Madrid.

Mata, S. (1999). *Didáctica de la educación especial*. España: Aljibe.

Migraña, M., Ruiz, I. y otros. (1995). *Tip's en fichas I*. México: Ediciones Ari Infantil

Oñativia, V. (1986). *Método integral. Aprendizaje inicial de la lectoescritura*. Buenos Aires. Ed: Guadalupe.

Puigdelivoll, I. (1996). Evaluación de necesidades educativas. En: *Programación en el aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó.

Prato, N. (1990) *Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística*. Buenos Aires: Editorial: Guadalupe.

Rueda I. (1995). *La lectura: Adquisición, dificultades e intervención*. España: Editorial: Amaru.

Ruíz, E. (1983). "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje". *Perfiles educativos*. No. 2, Jul-Sep. México, CISE-UNAM.

Salvador M. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.

Sánchez, P. y Villegas, L. (1997). *Educación especial I: una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Sánchez, P. y Villegas, L. (1997). Dificultades por deprivación sociocultural. En: *Educación especial III: ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Sánchez P., Cantón M. y Sevilla D. (1999). *Compendio de educación especial*. México: Ed: El Manual Moderno.

Sautiste, V. y Beltrán, J. (2000). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. En: *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ed: Síntesis, S.A.

Secretaria de Educación Pública (1993). *Plan y Programas de estudio*. Español 2° grado. Educación Primaria.

Smith, F. (1999). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial. Trillas.

Sola, M. y López, U. (1998). *Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial*. España: Grupo Editorial Universitario.

Suárez Y, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje: Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.

Villamizar, G. y Pacheco, M. (1998). *La lectoescritura*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Wechsler, D. (1984). *Manual WISC-RM*. México: Ed: El Manual Moderno.

ANEXOS

FASE 1

Evaluación inicial

Instrumentos utilizados en los diagnósticos psicopedagógicos

Anexo No. 1.- Guía de observación del cuaderno.

Anexo No. 2.- Guía de observación del aula.

Anexo No. 3.- Guía de observación del recreo.

Anexo No. 4.- Guía de exploración.

Anexo No. 5.- Guía de entrevista con los padres.

Anexo No. 6.- Guía de entrevista con la profesora.

Anexo No. 7.- Guía de entrevista con el niño(a).

ANEXO No.1
GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL CUADERNO

Cuaderno	Si	No	Observaciones
<p>Un cuaderno por cada materia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos solo de la materia. • Cuaderno en buen estado. 			
<p>Cuaderno forrado como lo pidió la profesora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel • Dibujo. • Nombre de la niña (o). • Materia. • Grado y grupo. 			
<p>En su contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Márgenes. • Fecha. • Hojas limpias. • Actividades terminadas. • Rayones, taches, borrones. • Hojas rotas. • Escribe en orden. • Calificación por parte de la profesora. • Sugerencias de la profesora. • Revisión de cuadernos por parte de los padres (algún recado, anotación hacia la maestra). • Escribe de izquierda a derecha. • Escribe de derecha a izquierda. • Invierte letras o números. 			

ANEXO No.2
GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL AULA

Conducta	Si	No	Observaciones
Presta atención a las indicaciones que da la profesora.			
Comprende las instrucciones que se le dan.			
Realiza la actividad inmediatamente después de ser explicada.			
Cuenta con el material para la actividad que realiza.			
Si, no entiende la actividad dice sus dudas a la profesora, compañero, etc.			
Su material esta en buen estado.			
Se levanta constantemente de su lugar.			
Se concentra en la actividad que realiza en clase			
Ayuda a otros compañeros que tienen dudas.			
Come en el salón.			
Platica constantemente.			
Asiste con el uniforme limpio y completo a la escuela.			
Se burlan de ella (él) y/o lo molestan.			
El profesor le llama la atención constantemente.			
Lo felicitan por sus calificaciones y esfuerzo.			
La profesora realiza alguna actividad para apoyarlo.			
La profesora califica lo hecho en clase.			

ANEXO No. 3
GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL RECREO

Conducta	Si	No	Observaciones
Lleva su propio almuerzo.			
Compra comida en la escuela.			
Tipo de comida.			
frutas y/o verduras.			
pan, galletas.			
Chatarra.			
Comparte con algún compañero.			
Esta solo (a) en el recreo.			
Juega con:			
Sus amigos y/o compañeros de su grupo.			
Con amigos de otro grupo.			
Busca a algún hermano(a).			
Participa en juegos como saltar, jugar a la pelota, brincar la cuerda, etc.			
Tiene dificultades de integrarse con niños.			

ANEXO No. 4
GUÍA DE EXPLORACIÓN

Nombre del niño(a):

Fecha de nacimiento:

Noción espacial

Mira hacia la derecha, a la izquierda, arriba, abajo, atrás, delante.

Señala hacia delante y da tres brincos hacia delante.

Señala la izquierda y camina hacia la izquierda, de lado.

Señala hacia atrás y da tres brincos hacia atrás.

Señala hacia la derecha y da una vuelta hacia la derecha.

Desde donde estas, señala la pared más lejana (o la que te queda más lejos).

La más cercana, la silla que te queda más cerca y la que te queda más lejos.

Párate a la derecha de la mesa, atrás de la silla, debajo de la mesa, junto a la pelota.

Estando el niño con los ojos cerrados (si se desea puede ser con los ojos vendados); pedirle que señale hacia la puerta por donde entro, el pizarrón, la puerta, la ventana.

Ordenes simples (de 6 años en adelante)

Levanta tu mano derecha.

Levanta tu pie izquierdo.

Señala tu ojo derecho.

Toca tu oreja derecha.

Ordenes complejas

Con tu mano derecha, cubre el ojo izquierdo.

Con tu mano izquierda, toca tu pie izquierdo.

Con tu mano izquierda, toca tu oreja derecha.

Gnosia temporal

¿Qué día es hoy?, ¿Qué día fue ayer?, ¿Qué día será mañana?

Dime en orden los días de la semana, dime en orden los meses del año, ¿Cuándo es tu cumpleaños?,

¿El día de las madres?, ¿Cuándo vienen los reyes magos?.

ANEXO No. 5
GUÍA DE ENTREVISTA CON LOS PADRES

Fecha:

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del niño (o): _____ Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____ Lugar de nacimiento: _____

Domicilio: _____ Teléfono: _____

Estructura familiar

<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>Escolaridad</i>	<i>Edo. Civil</i>	<i>Parentesco</i>	<i>Ocupación</i>

Otras personas que viven en la misma casa:

Bienes y servicios con los que cuenta la familia

Tipo de vivienda

Casa propia () Rentada () Condominio () Departamento () Cuarto () Otro

Ingreso mensual aproximado de la familia:

Personas que aportan dinero al hogar:

¿Su casa cuenta con todos los servicios?

Antecedentes medico-familiares

	Padre	Madre	Otros
Hipertensión			
Alcoholismo			
Fármaco-dependencia			
Ataques epilépticos			
Asma			
Cáncer			
Enfermedades venéreas			
Enfermedades cardiovasculares			
Tuberculosis			

Dinámica familiar

Comunicación

¿Cómo expresan sus ideas y sentimientos en la familia?

¿Usted y su pareja hablan de la educación de sus hijos y las dificultades que su hija(o) pudiese presentar en la escuela?

¿Cuál es el principal conflicto que presenta la familia?

Convivencia

Su hija (o) le platica sobre las actividades realizadas en la escuela.

Describa las actividades realizadas en un día de descanso con su familia:

Tiempo que comparte el padre y la madre con su hijo.

¿Ayuda a sus hijos a hacer la tarea?

Actividades que realiza fuera de horarios de la escuela: televisión, juegos, cine, otro.

Autoridad

En la familia ¿quién toma las decisiones

¿Quien administra los bienes del hogar

¿Cuáles son las normas y reglas que se prevalecen en su familia?

¿Cuál es la forma de disciplina?

¿Cuál es la actitud del niño ante el castigo?

La niña tiene berrinches cuando no se le concede algo, ¿en que situaciones? ¿Cómo reacciona usted ante el berrinche?

Premios y recompensas utilizados para estimular la conducta infantil.

Antecedentes pre y post natales

Número de embarazos de la madre: Abortos: Causa de los abortos:

¿Cuál es el método de control natal que utiliza?

Condiciones del embarazo del niño: Planeado-Deseado

Edad de los padres durante el embarazo

Problemas físicos durante la gestación

Sexo deseado del bebe:

Tiempo de embarazo

Tipo de parto

Método de anestesia: Total () Bloqueo () Raquea () Duración

¿Lloro y respiro inmediatamente? Talla: Peso:

Participación del padre durante el parto:

¿Qué sintió usted al ver al bebé?

Alimentación:

Leche materna: Hasta cuando

Biberón: Hasta cuando

¿De que forma le quito la alimentación por medio de leche materna y el biberón

¿La niña lleva actualmente alguna dieta especial?

Motricidad

A los cuántos meses levanto la cabeza, se sentó, gateo, camino.

¿Ha asistido a clases de estimulación temprana?

¿Qué problemas de movimiento son los se le dificultan más?

Desarrollo del lenguaje

¿A los cuantos meses inicio el balbuceo?: primeras palabras:

¿Qué dificultades ha tenido respecto al lenguaje?

¿Ha asistido a alguna terapia de lenguaje?, ¿Desde que edad?, ¿Cuáles han sido los avances?

Control de esfínteres

¿A qué edad comenzó a entrenar para que controlara esfínteres?

¿Qué método utilizó para este proceso?

¿A qué edad ya no uso pañal y logró el control de esfínteres?

Sueño

¿A qué edad durmió toda la noche?

La habitación es: Independiente, Compartida. ¿Con quien duerme?

Accidentes:

Ha presentado alguno de los siguientes eventos: Temperaturas altas, convulsiones, golpes en la cabeza, perdida de conocimiento, intervenciones quirúrgicas. ¿A qué edad y porqué?, ¿Qué indicaciones les dio el doctor para superar esta situación?

Datos sobre la niña(o) en su contexto familiar

De que manera han afrontado las dificultades presentadas

¿Cuál es la relación con sus hermanos?

¿La niña se asea y viste por si misma?

¿Ha asistido a algún centro de educación especial?

Actualmente recibe alguna terapia física, psicológica o ayuda extraescolar

¿Qué tipo de ayudas le ha brindado la escuela primaria?

¿Cómo se comportan sus compañeritos de la escuela

¿Cuál es la rutina que sigue en las mañanas y después de asistir a la escuela?

¿Coopera con las tareas del hogar? y ¿Cuál es la actitud ante las tareas escolares realizadas en casa?

¿Recibe alguna ayuda al realizarla?

¿Cuáles son las actividades que se le facilitan o dificultan en relación con las tareas escolares?

Datos sobre el entorno social

- Tipo de comercios en la zona
- Zonas verdes y equipamiento recreativo
- Servicios médicos
- Servicios asistenciales

ANEXO No. 6

GUÍA DE ENTREVISTA CON LA PROFESORA

Fecha:

Nombre de la profesora:

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Tiene conocimiento de lo que son las Necesidades Educativas Especiales?, ¿Cuáles?, ¿Ha asistido a cursos de actualización? ¿Cuáles?
3. ¿Cuáles son las áreas en las que ha detectado dificultades en la niña(o)?
4. ¿A que factores atribuye que la niña(o) presente dificultades en el área de la lectoescritura?
5. ¿Ha hecho alguna sugerencia para que le brinden apoyo externo la niña(o) para mejorar su rendimiento escolar?
6. ¿Qué respuesta ha tenido de los padres de familia?
7. ¿Qué medidas ha tomado para vencer las dificultades presentadas por la niña(o)?
8. ¿Ha realizado alguna adecuación curricular para favorecer su proceso de aprendizaje? ¿En que consiste?
9. ¿Cuánto tiempo tarda aproximadamente en realizar las actividades en clase?
10. ¿Qué criterios toma para evaluar a la niña(o)?
11. ¿Usted considera que trabaja mejor sola(o) o en equipo? ¿Pide ayuda a usted o a algún compañero?
12. ¿Cómo se relaciona con sus compañeros de clase?
13. Académicamente ¿Que considera se le facilite más a la niña(o)?
14. ¿Qué método de enseñanza de la lectoescritura utiliza? y ¿Por qué?
15. ¿De los trabajos que la niña(o) realiza los considera que son positivos o negativos? ¿Por qué?

ANEXO No. 7

GUÍA DE ENTREVISTA CON EL NIÑO (A)

Fecha:

Nombre del alumno (a):

Escolaridad:

Aspectos académicos

1. ¿Qué materia te gusta más? y ¿Por qué?
2. ¿Qué materia es la que no te gusta? y ¿Por qué?
3. ¿Qué tipo de trabajo te gusta realizar en la clase?
4. ¿Entiendes la explicación que te da la maestra al realizar alguna actividad?
5. ¿Le pides ayuda a la maestra o algún compañero cuando no entiendes algo?
6. ¿Tus papás o alguien te ayuda a hacer la tarea?
7. ¿Qué te dice la persona que te ayuda hacer la tarea cuando se te dificulta realizarla?
8. ¿Te gusta trabajar sola(o) o en equipo?
9. ¿Hay alguna persona que te molesta en el salón?
10. ¿Te gusta ir a la escuela?
11. ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de la escuela?

Aspectos personales y emocionales

12. ¿Qué es lo que haces antes de venir a la escuela?
13. ¿Comes antes de venir a la escuela? Si dice que no ¿Por qué?
14. ¿Quién te da de comer?
15. ¿Te bañas y vistes sola (o) o te ayudan?
16. ¿Con quién duermes?
17. Si necesitas algún material para la escuela ¿Tus papás de lo compran?
18. ¿A qué hora te levantas y a que hora te duermes?
19. ¿Qué programas de televisión ves?
20. ¿Levantas tus juguetes y ropa cuando los dejas tirados? Si dice que no ¿Quién lo hace?
21. ¿A qué hora haces tu tarea?
22. ¿Te regaña tu mamá? ¿Porque cosas te regaña?
23. ¿Cuándo sacas buenas calificaciones te dan algún premio o te felicitan tus papas o la maestra?
24. ¿Con quién te llevas mejor de tus hermanos?
25. ¿Con quién no te llevas bien? y ¿Por qué?

ANEXOS

FASE 2

Desarrollo del programa

Anexo No. 8.- “Programa Propedéutico”.

Anexo No. 9.- “Programa de Intervención para el desarrollo de habilidades de lecto-escritura”.

ANEXO. 8
“PROGRAMA PROPEDÉUTICO”

Objetivo general: Que las niñas logren reconocer grafía de vocales y consonantes.

Objetivo específico	# Sesión	Actividad	Lo que se pretende	Material	Evaluación
Visualizar y percibir la totalidad de las vocales.	1 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de vocales con barras de plastilina. - Percepción sensorial de las vocales a través del tacto. 	Que las niñas perciban las vocales como una sola unidad, además que al pedir que identifiquen cada vocal, identificarán que son letras que se encuentran en muchas palabras que ya conocen. Además que al cerrar los ojos percibirán por medio del tacto la grafía de una manera más consiente.	<ul style="list-style-type: none"> -Plastilina -Moldes -Dibujos 	Se logro que las niñas reconocieran la totalidad de las vocales por medio del tacto.
Reconocer de manera gráfica las vocales.	2 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmos gráficos con bucles, ornamentos redondos, figuras angulares. - Ritmos gráficos con vocales. 	Que las niñas asocien y reconozcan lo percibido de manera sensorial con la grafía de las vocales.	<ul style="list-style-type: none"> -Gises de colores -Hojas de rotafolio 	Realizaron bien los ritmos gráficos, de esta manera su coordinación se vio favorecida.

Reconocer las nociones espaciales.	3 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones de lateralidad en relación con el cuerpo y el espacio exterior. - Ejercicios distinción derecha-izquierda, cerca-lejos, arriba-abajo, etc. 	Permitirá a las niñas tener conciencia de la noción espacial con respecto a su propio cuerpo y espacio exterior.	-Hoja con ejercicios de lateralidad	El objetivo se cumplió ya que fue fácil identificar nociones espaciales en figuras y sobre su mismo cuerpo.
Conocer las letras del alfabeto.	4 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del alfabeto a través tarjetas-dibujo. 	Reconocimiento de las letras del alfabeto a través de la asociación con una imagen.	-Tarjetas-dibujo	Reconocieron letras de alfabeto por medio de dibujos, aunque se les dificultaron las que se parecen ya sea gráficamente o fonologicamente tales como: <i>m-w, p-q, s-c, i-y</i> .
Reforzar su coordinación visomotriz.	5 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de pulsera y llavero con cuentas pequeñas y grandes. 	Mayor manejo de coordinación visomotriz lo cual permitirá una mayor facilidad para la grafía de palabras.	<ul style="list-style-type: none"> -Cuentas de varios tamaños y colores -Resorte -Adornos de plástico 	Obtuvimos un mejor manejo en cuanto a su coordinación fina al trabajar con las cuentas de orificio pequeño.
Reconocimiento de objetos, según su	6 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de posición y cambios de postura de objetos. 	Diferenciar aquellas consonantes que por su	-Tarjetas con dibujos	Al adquirir un mejor reconocimiento de

posición espacial.			posición espacial pueden ser confundidas.	-Tarjetas con consonantes	nociones espaciales, fue más sencillo y benéfico trabajar con objetos y reconocer así su posición espacial.
Recuerdo de las letras del alfabeto	7 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios series del alfabeto. - Escritura de alfabeto a través de visualización de imagen. 	Que las niñas recuerden y asocien a través de la imagen las letras del alfabeto, para realizar oraciones con el fraselógrafo.	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas-dibujo -Series alfabéticas 	En este aspecto debido a su confusión con algunas grafías y sonidos de letras, se dificultó la actividad de series del alfabeto, en cuanto a la visualización de una imagen y letras del alfabeto se realizó muy bien.
Elaboración de una oración pequeña a través de tarjetas-dibujo.	8 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración oraciones tarjeta-dibujo. - Copia de oraciones tarjeta-dibujo. 	Que las niñas elaboren y lean oraciones a través de tarjetas-dibujo.	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas-dibujo -Hojas de rotafolio -Crayolas 	Se logró que elaboraran oraciones de dos o tres palabras por medio de tarjetas-dibujo, por ejemplo: “Sara come manzana”, esto por medio de dibujo.

ANEXO. No.9

“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA”.

Objetivo general: Adquisición y desarrollo de habilidades de lectoescritura.

Objetivo específico	# Sesión	Actividad	Lo que se pretende	Material	Evaluación
Elaboración, de las reglas realizadas en consenso con los niños sientan que su opinión es importante y respetada.	1 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración reglas del salón de clases. - Presentación (cosas que me agradan y desagradan). 	El respeto y conciencia de las reglas que se elaboraran el salón de clases.	<ul style="list-style-type: none"> -Cartulinas -Plumones 	Nuestro objetivo se cumplió en cuanto que los niños participaron dando opiniones de como querían trabajar en el aula. Constantemente se recordó que teníamos reglas que debíamos respetar en muchas ocasiones a pesar de que los niños las propusieron, a lo largo de las sesiones algunos de ellos no las respetaron.
Conocer tarjetas-dibujo. Mejorar su	2 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de tarjetas dibujo. - Ejercicios de coordinación motriz (series de movimientos). 	Acercamiento con las tarjetas-dibujo. Así	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas-dibujo - Ejercicios de 	A los niños les agrado como se trabajaría con ellos

<p>coordinación motriz.</p>			<p>como mejoramiento de su coordinación motriz a través de ejercicios sencillos.</p>	<p>coordinación motriz.</p>	<p>por medio de las tarjetas, lo que a los niños no les gusto era que tenían que dibujar comentaban que eso era para las niñas. Hubo mejora en su coordinación motriz.</p>
<p>Reconocer las letras del abecedario.</p> <p>Nota: Esta sesión se cambio de posición debido a que los niños se les dificultaba, consideramos primero teníamos que enseñar el abecedario, para poder posteriormente realizar actividades más complejas.</p>	<p>3 sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Memorama de abecedario. - Lotería de abecedario. 	<p>Que los niños reconozcan los nombres y funciones de las letras del abecedario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Imanógrafo con tarjetas de letras -Memorama -Lotería 	<p>Se logro que los niños reconocieran las letras del alfabeto y por medio de las actividades se les facilito el no tener confusión con el sonido o grafía. Esto se fue dando gradualmente y se reforzaba en cada sesión.</p>

Elaboración de las tarjetas-dibujo.	4 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de oraciones tarjeta –dibujo. - Explicación de los colores de tarjetas, mediante ejemplos con imágenes. 	Que los niños mediante sus experiencias diarias puedan elaborar oraciones sencillas mediante las tarjetas dibujo.	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas-dibujo -Imágenes 	Los niños a pesar de que no les gustaba dibujar trabajaron adecuadamente las tarjetas, en un principio confundían el color pero posteriormente era fácil identificar las tarjetas.
Identificar diferencias fonológicas de las consonantes m-w, b-d, p-q, h-n.	5 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de consonantes a través de la lotería. - Ritmos gráficos sencillos (círculos, ángulos, etc.). 	Reconocer posición espacial de letras específicas y reforzar habilidad para la escritura.	<ul style="list-style-type: none"> -Hojas papel bond -Colores -Lotería 	El objetivo consideramos se logro gracias a las actividades que utilizamos ya que esta fue una de las actividades que mas agrado a los niños, a través de lo visual logaron diferenciar entre consonantes similares.
Mejorar la motricidad fina.	6 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de pulseras con cuentas grandes y pequeñas. - Dibujo libre. 	Desarrollar motricidad fina, insertando cuentas , pequeñas y de colores y mejora del iluminado en dibujo libre.	<ul style="list-style-type: none"> -Cuentas grandes -Resorte -Papel bond -Crayolas 	Esta actividad cumplió su objetivo, a pesar de elaborar pulseras no agrado a los niños. Mejoraron su coordinación fina al insertar las cuentas en un hilo.

Elaboración de oraciones cortas con tarjeta-dibujo.	7, 8 y 9 sesiones	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de oraciones tarjeta-dibujo en base a la lectura de un cuento pequeño. - Ejercicios de coordinación motriz serie de movimientos). - Copias de oraciones pictográficas en el cuaderno.* 	<p>Que los niños elaboren oraciones en base a una lectura de manera sencilla.</p> <p>Tomando como punto de partida lo que consideren lo más importante del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas- dibujo Cuaderno -Lápiz -Cuento 	Comenzamos a realizar oraciones cortas en un principio fueron creadas por nosotras pero los niños se motivaron y comenzaron a crear sus propias oraciones.
Adquisición de nociones espaciales.	10 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios posición el espacio (letras y figuras). - Domino. 	Que los niños reconozcan la posición en el espacio que ocupan ciertas letras y figuras que son semejantes.	<ul style="list-style-type: none"> -Hojas con series de letras y figuras. -Domino 	Se reforzó su noción espacial, en este aspecto no hubo mucho avance aya que los niños demostraron una buena noción espacial de objetos y de su propio cuerpo.
Estructurar oraciones sencillas a partir de tarjetas-dibujo.	11, 12 y 13 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración oraciones tarjeta-palabra sobre actividades diarias. - Escritura de oraciones en portafolio gráfico. ** 	Que los niños a través de las oraciones pictográficas comiencen a elaborar	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas dibujo -Tarjetas-palabra -Portafolio gráfico 	Los niños crearon de manera correcta aunque con un poco de dificultad al principio ya que no tenían

			oraciones escritas. Teniendo como auxiliar su cuaderno y el portafolio gráfico, para el recuerdo de la escritura correcta de las oraciones.	-Marcadores -Cuaderno -Lápiz	entusiasmo para crear oraciones de lo que realizaban a diario, se tuvo que apoyar en este aspecto creando oraciones verbales y que ellos la realizaran por medio de las tarjetas.
Que estructuren oraciones sencillas a partir de tarjetas-dibujo, tarjetas-palabra y tarjetas-sílaba. Nota: Estas sesiones se anexaron, para trabajar más sobre el método integral.	14 a 18 sesión	- Elaborar oraciones mediante tarjetas – dibujo, tarjetas- palabras y tarjetas sílaba. - Escritura de oraciones en portafolio gráfico, cuaderno y pizarrón.	Que a partir de las oraciones con tarjeta-dibujo, trasladen la imagen en palabras para formar oraciones.	-Tarjetas dibujo -Tarjetas-palabra -Tarjetas-sílaba -Portafolio gráfico -Marcadores -Cuaderno -Lápiz	
Recordar de manera ordenada los días y meses del año.	19 y 20 sesión	- Elaboración de calendario escolar. Nota: Se anexaron actividades tales como: - Creación de “dedos” para facilitar el recuerdo de los días de la semana. - Relacionar meses del año con festividades.	Que los niños puedan asociar los días de la semana con actividades específicas de cada día. Así como resaltando características que distinguen a cada mes. El trabajo con el	-Cartulinas -Plumones -Estampas con diferentes actividades.	Esta actividad y objetivo se estuvo reforzando a lo largo de las sesiones, ya que no fue sencillo para los niños recordar en orden los meses del año y los días. Al final de la intervención el

			calendario es durante toda la intervención.		objetivo se cumplió ya que los niños recordaban los días de la semana, algunas actividades que realizaban en esos días, y los meses del año con sus festividades más relevantes.
Diferenciar entre singular, plural, masculino y femenino.	21 y 22 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación entre singular, plural, masculino y femenino a través de tarjetas –dibujo. - Identificación de singular, plural, masculino y femenino a través de la escucha de una lectura corta. - Elaboración de oraciones a partir de la identificación hecha en la lectura. 	Que los niños a través de una representación visual y auditiva puedan detectar, las diferencias entre, singular, plural, masculino y femenino de una manera más practica.	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas-dibujo -Tarjetas-palabra -Portafolio gráfico -Cuento -Cuaderno y lápiz 	Se logro que los niños reconocieran y aplicaran a lo largo de sus actividades, el genero y numero, aunque en algunas ocasiones se confundían con singular y plural con la practica constante fue quedando mas claro.
Asociar lo pictórico con la diversidad gráfica.	23 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación pictórica con la diversidad grafica. - Análisis de oraciones. 	Que los niños a través de oraciones ya elaboradas puedan rescatar palabras para formar nuevas oraciones analizando todas las posibilidades	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas- dibujo -Tarjetas-palabra -Imanógrafo -Portafolio gráfico 	El objetivo se cumplió los niños después de trabajar con el método integral, fue más fácil asociar dibujo con texto.

			que se pueden presentar al uso de una palabra.		
Reforzar coordinación ojo-mano.	24 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmos gráficos con tres colores. - Ejercicios coordinación ojo-mano. 	Que los niños a través de los ejercicios puedan reforzar habilidades en la elaboración de grafía.	<ul style="list-style-type: none"> -Hojas con ritmos gráficos -Ejercicios coordinación ojo-mano -Colores -Crayolas 	Se trabajaron los ritmos gráficos de esa manera reforzamos su coordinación ojo-mano y su atención al observar los ritmos gráficos de tres y cuatro colores.
Elaboración de oraciones a partir de variaciones morfológicas.	25 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de oraciones a partir de tarjetas-dibujo en desorden. - Escritura con las tarjetas dibujo de otras oraciones para ejercitar variaciones morfológicas. 	Que los niños a partir de una oración, puedan elaborar otras, mediante una lectura para hacer notar las diferencias formales entre unas y otras para que los niños puedan ubicar el cambio en la escritura.	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas-dibujo -Tarjetas-palabra -Tarjetas-sílaba -Portafolio gráfico -Cuaderno -Lápiz 	Los niños elaboraron bien las oraciones en desorden que se les presentaron, aunque se les dificultó la escritura por ellos mismos, consideramos que nuestro objetivo no fue cubierto del todo.
Resaltar propiedades y características de sujetos u objetos.	26 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Juego de sustitución de oraciones. - Elaboración de nuevas oraciones a partir de tema de interés. 	Que los niños logren resaltar características de objetos a partir de oraciones ya hechas, formando nuevas	<ul style="list-style-type: none"> -Portafolio gráfico -Tarjetas –dibujo -Tarjetas-palabra -Cuaderno 	Les agrado la actividad y se llevo a cabo el objetivo, los niños tuvieron la oportunidad de expresar emociones con respecto a

			oraciones con características de un objeto.	-Lápiz y marcador	temas de su agrado.
Desarrollar una escritura ortográfica correcta.	27 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de nuevas palabras. - Subrayado de palabras nuevas en la redacción del niño o grafía compleja. 	Al ser escrita una palabra de difícil escritura los niños puedan siempre recordar como es escrita apoyándose en su tablero ortográfico (cuando es vista por primera vez), cuaderno, portafolio gráfico, si como la explicación de la regla ortográfica de la palabra.	<ul style="list-style-type: none"> --Tarjetas-dibujo -Tarjetas-palabra -Tarjetas-sílaba -Tablero ortográfico -Portafolio gráfico -Plumones 	Este objetivo consideramos no fue cubierto en su totalidad ya que al final del programa de intervención los niños seguían teniendo demasiadas faltas de ortografía, ya fuese con palabras nuevas o desconocidas. Consideramos que es poco el tiempo y actividades para revisar reglas ortográficas.
Uso y función adecuada de los signos de puntuación, interrogación y admiración.	28 y 29 sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de tarjetas de puntuación, interrogación y admiración. - Elaboración de oraciones respetando puntuación, interrogación admiración, a partir de una pequeña historia inventada por los niños. 	Reforzar la ortografía de los niños así como utilizar los signos adecuados en cada situación que se presente en las oraciones.	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas ortográficas -Cuaderno -Portafolio gráfico -Plumones -Cuento 	En este caso los niños aprendieron de manera gráfica el uso y función de los signos de puntuación, aunque no del todo.

Escritura de un pequeño texto.	30 sesión	- Elaboración de un pequeño texto a partir de algún tema de interés.	Que los niños puedan poner en práctica los elementos obtenidos a través de las tarjetas-palabra y las tarjetas-dibujo. Respetando una secuencia lógica y ortográfica.	-Cuaderno -Lápiz -Colores	Los niños fueron capaces de escribir un texto de su propia invención, dicho texto era un difícil de leer debido a que los niños no separaban entre palabra y palabra.
Elaboración de nuevas palabras a partir de sílabas.	31 y 32 sesión	- Elaboración de palabras silabeadas. - Construcción de nuevas palabras a través de sílabas.	A partir de las oraciones anteriormente elaboradas los niños puedan construir y reconocer nuevas palabras a través de la descomposición de una oración en sílabas.	-Tarjetas-dibujo -Tarjetas-palabra -Tarjetas-sílaba -Imanógrafo	En esta actividad el objetivo se cumplió en todos los aspectos debido a que fue muy fácil para ellos trabajar por medio de sílabas.
Construcción de oraciones a partir de sílabas.	33 sesión	- Construcción de oraciones a partir de sílabas.	Que los niños vayan reconociendo y recordado otras sílabas utilizadas en la	-Tarjetas-dibujo -Tarjetas-palabra -Tarjetas-sílaba -Cuaderno	De igual forma el realizar oraciones a partir de sílabas fue fácil para los niños y mostraron agrado ante este

			composición de las nuevas palabras.	-Lápiz y marcadores -Fraselógrafo	tipo de actividades.
Elaboración de oraciones con palabras nuevas.	34 y 35 sesión	- Elaboración de oraciones a través de sílabas directas y simples. - Dictado de palabras elaboradas.	Presentar nuevas sílabas, tratando de lograr mayor fijación posible a través de formación de nuevas palabras.	-Tarjetas-dibujo -Tarjetas-palabra -Tarjetas-sílaba -Cuaderno -Lápiz y marcadores -Fraselógrafo	La elaboración de oraciones con palabras nuevas tuvieron un poco de problemas ya que las palabras compuestas se les dificultaban con el repaso, fue más fácil elaborar oraciones que contenían dichas palabras.
Elaboración de un texto.	36 sesión	- Elaboración de un texto libre.	Que los niños puedan elaborar una pequeña redacción sobre algún tema, presentando ciertas sílabas que utilizaran para su composición. El cual expondrán a sus compañeros.	-Tarjetas-palabra -Tarjetas-sílaba -Papel bond -Plumones	Se les dio la oportunidad de que escribieran sobre algo que más les agradara, formaron oraciones a través de sílabas que ellos recordaban, en un principio no sabían como realizarlo, pero recordaron ejercicios anteriores y lo hicieron bien.

ANEXOS

FASE 3

Evaluación del programa de intervención.

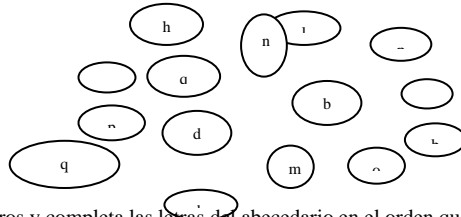
Anexo No. 10.- Guía de evaluación.

Anexo No. 11.- Guía quincenal de exploración a la profesora.

Anexo No.12.- Guía de entrevista a la profesora al término del programa.

Anexo No. 10 GUIA DE EVALUACIÓN

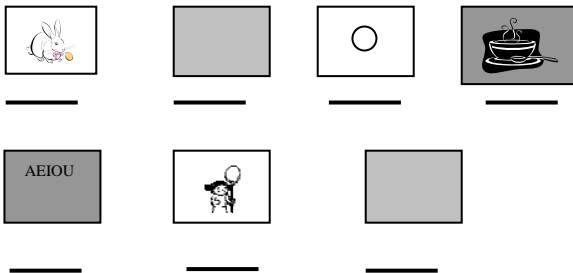
Instrucciones: Lupita hace unas bombas ayúdala a colorearlas de verde (b), azul (d), amarillo (p), rojo (q), morado (n) y naranja (h).



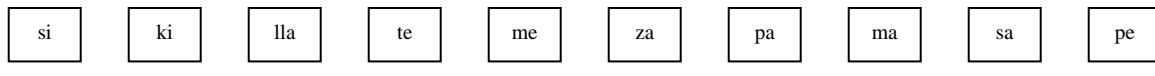
Instrucciones: Observa los cuadros y completa las letras del abecedario en el orden que faltan.

A		C	D		G	
I	J		L		N	O
P		R		T	V	
X		Z				

Instrucción: Observa las tarjetas y ordénalas para formar una oración, escribe el número correcto según como consideres que va la secuencia.

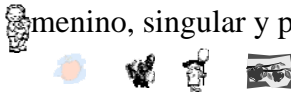


Instrucciones: Observa las siguientes silabas y forma palabras con ellas.



Instrucciones: Elabora una oración con cada una de las palabras que formaste arriba.

Instrucciones: Con las siguientes ilustraciones elabora oraciones con los artículos masculino, femenino, singular y plural.



Instrucciones: Del siguiente calendario ilumina de color **rojo**, los días que haces honores a la bandera, de color **azul** los días que tienes computación, de color **verde** los días que tienes educación física y de color **morado** los fines de semana.

FEBRERO 2007

Domin go	Lun es	Mar tes	Miérco les	Juev es	Vier nes	Sába do
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

Instrucciones: Observa y escribe con que mes del año se relacionan las siguientes figuras.



Instrucciones: Lee con atención la siguiente lectura, coloca los signos que hacen falta. (Interrogación ¿?, admiración ¡!, y puntuación. ;).

Cirilo

Cirilo era una perro color miel que vivía con sus hermanos en una casa muy grande
Un día uno de su hermanos, el menor les dijo, que pasara cuando los perros mueren,
Filiberto el hermano mayor le respondió -se van al cielo de los perros-

Donde hay muchos huesos carne helados y amos que te quieren mucho, Cirilo sin embargo se rehusaba a creer todo lo que su hermano mayor decía y añadió, yo no creo esas cosas, no hay algo como el cielo de los perros o si , dijo a sus hermanos

Ya por la noche Cirilo pensaba en lo que sus hermanos habían platicado durante la tarde y se preguntaba a si mismo, que comida habrá en el cielo de los perros como será cuantos perros habrá se podrá volar

Yo deseo volar amo volar y si algún día voy al cielo de los perros pediré unas a las muy grandes para viajar por todo el cielo

Instrucción: Lee con atención la siguiente lectura y contesta las preguntas.

El elefante

Por nuestros campos no se ven elefantes. El elefante vive en los llanos de África y en las selvas de la India.

El elefante tiene una trompa que le sirve de mano. Con ella arranca los tallos de bambú y con ella se los lleva a la boca. La trompa le sirve también como regadera cuando quiere limpiarse de polvo y de lodo.

El elefante no tiene enemigos. Es un gigante a quien todo el mundo respeta.

El elefante domesticado es una gran ayuda para el hombre. Es capaz de hacer trabajos muy pesados.

¡Y sabe cuidar a los niños!

1. ¿En donde viven los elefantes?
 2. Qué es capaz de hacer el elefante domesticado?
 3. ¿Para que le sirve su trompa al elefante?
 4. ¿Qué arranca con su trompa?
-

Instrucción: Escribe una pequeña historia e ilústrala.

Dictado palabras cortas

Dictado oraciones

ANEXO No. 11

GUÍA MENSUAL DE EXPLORACIÓN A LA PROFESORA

Nombre de la profesora

Nombre del niño

Preguntas	SI	NO	Comentarios
El niño realiza las actividades inmediatamente después de ser explicada.			
Termina la actividad que esta realizando.			
Mantiene la atención en las actividades que realiza.			
Se califica las actividades diariamente.			
Escribe de derecha a izquierda.			
Asiste con el material completo.			
Nota algún cambio en su proceso de lecto-escritura ¿cuál?			
Toma anotaciones dictadas.			
Invierte consonantes <i>m-n ,p-q ,b-d ,h-n</i> .			
Realiza actividades extras para apoyar al niño.			
Hay asistencia y participación por parte de los padres en la escuela alguna vez a la semana.			
Considera que hay mejoría en la grafía del niño ¿cuál?			
Escribe de manera correcta ortográficamente lo visto en clase.			
El niño pregunta, si tiene dudas sobre la actividad.			
Trabaja mejor en equipo o solo.			

ANEXO No. 12

GUÍA DE ENTREVISTA A LA PROFESORA AL TÉRMINO DEL PROGRAMA.

Nombre de la profesora

Nombre del niño(a)

Fecha

1. ¿Cuáles considera que son las áreas en las que ha tenido avance el niño(a)?
2. ¿Los padres del niño(a) se han acercado a comentar avances o dificultades de los niños durante el proceso de intervención? ¿Cuales?
3. ¿Los padres revisan los cuadernos de los niños?
4. ¿Cuánto tiempo tarda aproximadamente el niño (a) para terminar sus actividades?
5. ¿El niño (a) trabaja de manera limpia y ordenada?
6. ¿Cuáles cree que sean las dificultades que aún presenta el niño?
7. ¿Considera que el método utilizado (Método integral) con los niños ha beneficiado la adquisición del proceso de la lecto-escritura? ¿Por qué?
8. ¿Utilizaría el método para la enseñanza de la lectoescritura?
9. ¿Cuál considera usted que es el avance más significativo que presenta el niño (a) después del programa de intervención?
10. ¿Qué criterio toma para la evaluación del niño?
11. ¿Cómo califica nuestra intervención con los niños?

ANEXOS

Material del programa de intervención

Anexo No. 13.- Tarjetas-dibujo.

Anexo No. 14.- Tarjetas-palabra.

Anexo No. 15.- Tarjeta-sílabas.

Anexo No. 16.- Fraselógrafo y Portafolio Gráfico

Anexo No. 17. Ritmos gráficos

Anexo No. 18. Posición en el espacio y coordinación ojo-mano

Lotería de consonantes

Domino

Memorama abecedario

Lotería abecedario

ANEXO No. 13

23 cm.

14 cm.

TARJETA-DIBUJO

ANEXO No. 14 TARJETA-PALABRA

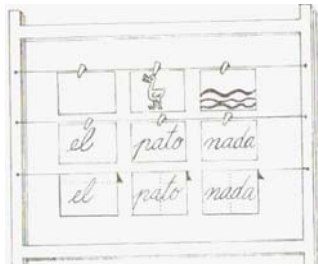
la	niña	salta
el	niño	lee
las	manzanas	pequeñas

ANEXO No. 15 TARJETA-SÍLABAS

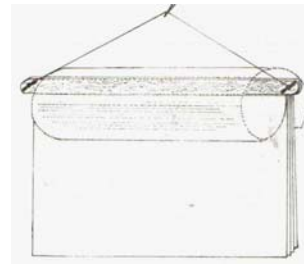
ni ña	salta
ni ño	lee
man za nas	Pe que ñas

ANEXO No. 16

FRASELÓGRAFO



PORTAFOLIO GRÁFICO



ANEXO No. 17

RITMOS GRÁFICOS SENCILLOS

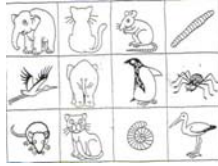


RITMOS GRÁFICOS DE TRES Y CUATRO COLORES.

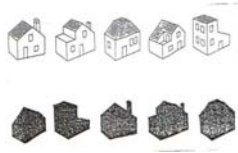


ANEXO No. 18
POSICIÓN EN EL ESPACIO

Instrucciones: Algunos de los animales han cambiado de posición, ilumina con el mismo color las siluetas de los animales idénticos.

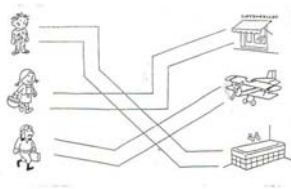


Instrucciones: Empareja cada dibujo con su sombra.



COORDINACIÓN OJO-MANO

Instrucciones: El niño ha de bañarse, la niña ira a comprar y el aviador ha de llegar a su avión. Seamos sus guías sin salirnos del camino.



Instrucciones: Acompaña al perro, al niño y al carro a llegar a su destino. Procura que no salgan del camino.

