

## Unidad Ajusco

“Programa de Intervención Psicoeducativa  
para tres niños de tercer grado de primaria  
con problemas de lecto-escritura  
(omisiones, sustituciones, adiciones,  
inversiones y separación de palabras)”

## T E S I S

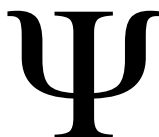
Que para obtener el título en:  
Licenciadas en Psicología Educativa

Presentan:

Andrea Avalos Reyes  
Claudia López Manrique  
Georgina Orozco Carrasco

Asesora:

Mtra. Celia Maria del Pilar Aramburu Ceñal



*México, D. F., Mayo 2009*

Uno debe estudiar para saber.

Saber para entender.

Entender para juzgar.

**¡Nunca juzgues algo que no conoces!**

(Avalos, López y Orozco, citado en autor desconocido, sin año)

## **Agradecimientos**

***Para triunfar se necesita de disciplina, paciencia, fe, optimismo y deseo de hacer las cosas (Autor desconocido).***

Para ustedes **Amado Avalos y Magdalena Reyes** por darme la vida, porque gracias a su amor nació lo que ahora soy, gracias por todo su apoyo, paciencia y amor, por demostrarme que cuando quieres algo tienes que luchar por obtenerlo y que cuando te esfuerzas por tus objetivos los logros alcanzados los disfrutas más.

A ustedes **David, Vicente y Victor** por ser mi ejemplo a seguir, por apoyarme muy a pesar suyo en todas las dudas y trabas que he tenido a lo largo de mi vida escolar y personal, por su gran apoyo, amor y paciencia, por enseñarme que yo siempre debo hacer las cosas por mi y no depender de los demás, por eso y más mil gracias hermanitos.

A ti amiga **Nadia** por confiar en mí y por compartir tantos años conmigo, por soportar mi mal humor, por escucharme cuando lo he necesitado y sobre todo por compartir tantas locuras juntas, muchas gracias amiga.

A ti **Luis** por compartir conmigo todo ese amor que me has entregado por estos tres años, y por estar conmigo en todo este proceso de mi vida profesional, te amo, y gracias por estar a mi lado.

A ti **Celia Aramburu**, por tus grandes enseñanzas, por tu apoyo, por permitirme acceder a tus conocimientos, por creer en nosotras y hacernos ver que si se puede, muchas gracias sobre todo por apoyarnos en esta gran aventura que significa el hacer una tesis para poder lograr una meta más en nuestras vidas, por esto y más, mil gracias.

A todas **aquellas personas** que sin escribir su nombre quisiera decir que son menos importantes, mil gracias por confiar en mí, por sus palabras de aliento, por sus muestras de cariño y admiración por mis estudios, gracias, mil veces gracias ya que cada una de estas muestras de cariño me ayudaron a seguir confiando en mi y a no caer cuando creí que ya no tenía fuerzas para salir a delante.

Por su puesto a ustedes, si, a ustedes dos **Claudia y Georgina** por permitirme compartir con ustedes éste gran sueño que a pesar de muchas trabas y de las horas dedicadas, hoy vemos hecho realidad, mil gracias por su apoyo durante estos casi 5 años de gran amistad, mil gracias amigas, las quiero mucho.

Andrea Avalos Reyes

## AGRADECIMIENTOS

**A Dios y a la vida**, por permitirme llegar hasta aquí, con alegrías y tristezas, triunfos y derrotas, salud y enfermedad, pero que en estos momentos me llena de felicidad saber que he llegado a una meta más, que tal vez no sea la última pero si la más importante.

**A mi mami (Socorro)**, que donde quiera que se encuentre sepa que logre algo que ella soñaba para mi y aunque en estos momentos no este presente conmigo para celebrar este triunfo, la llevo y llevaré siempre en mi mente y corazón como mi mayor amuleto.

**A mi papi (Carlos)**, por estar a mi lado siempre y brindarme su apoyo incondicional por sobre todas las cosas, pero sobre todo por confiar y creer en mí. Este título te lo dedico a ti papi porque eres mi mayor ejemplo a seguir, por demostrar ser una persona inteligente, fuerte, sabia y por hacer de mí una persona de bien y sobre todo una profesionista.

**A mis hermanos (Guadalupe y Carlos)**, por apoyarme sin condición alguna, en todas mis decisiones y demostrarme todo su amor, cariño, confianza y comprensión, especialmente a ti hermana por ser como una madre que ha visto y cuidado por mí, desde mi infancia hasta este momento y no soltarme de la mano nunca.

**Al gran amor de mi vida mi esposo (Iván)**, que juntos logramos uno de nuestros proyectos de vida y que como pareja hemos pasado por momentos difíciles pero no imposibles de superar gracias al amor que sentimos el uno por el otro. Te agradezco por todas tus enseñanzas, consejos y todos y cada uno de los momentos en que sacrificamos nuestro tiempo en busca de encontrar el mejor camino como compañero, amigo, novio y esposo; ¡por fin lo logramos! Te amo.

**A Celia**, por tenernos tanta paciencia, en aquellas ocasiones en que solíamos decir ¡no podemos! he aquí el momento de demostrarte y demostrarnos que si se pudo y que solo se necesita de mucho trabajo, responsabilidad, compromiso, dedicación y sobre todo de una profesora como tú que ha sabido guiarnos de la mejor madera para llegar hasta el final, este título también es tuyo, gracias y hasta pronto.

**A mis amigas (Andrea y Gina)**, casi hermanas, por estar conmigo en todos aquellos momentos de tristeza, alegría, enojo, desesperación, satisfacción, pero sobre todo en este momento tan importante en nuestras vidas, nuestra titulación como psicólogas educativas, ahora no nos queda más que seguir trabajando para lograr el éxito, tal vez no juntas, pero les deseo lo mejor como personas y como profesionistas ¡Felicidades!

**¡A todos mil gracias! ¡Los quiero mucho!**

**CLAUDIA LOPEZ MANRIQUE**



## AGRADECIMIENTOS

**El amor, la voluntad, el deseo y la pasión de cumplir los sueños;  
son las alas del espíritu de las grandes hazañas** (Orozco 2009, citado en autor  
desconocido, sin año)

✓ A mis padres porque gracias a ellos existo, pero más a mi  
mami Luzma, gracias por enseñarme la grandeza que hay en mi, gracias por  
estar ahí día a día  
TE AMO

✓ A mis hermanos  
Por darme lo mejor de ustedes, gracias por darme el valor y las fuerzas para luchar por  
lo que quiero querida Ali, gracias por el apoyo que recibo de ti hermanita Mon, gracias  
hermoso Luigi y lindo Vic por ser mis hermanos  
y esto es por y para ustedes  
LOS AMO.

✓ Gracias a mi abuelita Efigenia que se que esta conmigo en cada momento de mi  
vida cuidando de mi familia, a mi abuelito  
David, tío, tías y primos, porque ellos son la raíz de mi familia.  
Gracias por ser mi familia.

✓ Gracias a ti  
Celia por ser la guía de este gran proyecto que finalizó siendo nuestro trabajo de  
titulación, gracias por tu apoyo incondicional, gracias por los jalones de oreja pues  
de eso aprendí y mucho, gracias por creer en mi.

✓ Gracias a Clau y Andy  
por este gran viaje en el cual aprendí más de lo que me podía imaginar,  
gracias por el apoyo recibido de ambas y sobre todo la amistad, las quiero.

✓ Gracias Daniel por darme  
tu apoyo absoluto, tus enseñanzas estarán en mi memoria a largo plazo, doy  
gracias por haberte conocido en esta etapa de mi vida y sabes que esto sigue,  
te quiero amigo.

✓ Gracias a mis grandes amigos Cesar R, Luis A. y C. Arturo y los  
demás saben quienes son por estar conmigo en los mejores  
momentos de mi vida.

✓ Gracias a todos mis compañeros y amigos  
que conocí durante estos cuatro años de mi vida, me llevo lo mejor de ustedes  
y un gran sabor de boca porque se que aún existen personas nobles que les  
gusta compartir y dar una gran sonrisa y un enorme abrazo.

✓ Gracias a ti Gina, por querer ser mejor cada día, por querer aprender más,  
por dar lo mejor de ti en lo que haces, gracias al mes de abril 521-I, gracias a mi  
Frodo porque me mueve la cola y me demuestra su cariño.

Gracias a la vida por todo lo que me da.

Georgina Orozco Carrasco

## ÍNDICE

	No. Página
<b>Resumen</b>	
<b>Introducción</b>	
Planteamiento del problema .....	1
Objetivo General .....	1
Objetivos específicos .....	1
Justificación .....	2
.....	
<b>Capítulo I</b> .....	
De la integración a la inclusión a través de las necesidades educativas especiales .....	3
1.1 Conceptualización de la integración .....	3
1.1.1 De donde surge la necesidad de integración .....	5
1.1.2 Grados y niveles de integración. ....	7
1.1.3 Normalización .....	9
1.1.4 Componentes para la integración escolar .....	12
1.2 Diversidad .....	15
1.3 Escuelas inclusivas .....	17
1.4 Necesidades Educativas Especiales .....	20
<b>Capítulo II</b>	
Lecto-escritura: conceptualización, enseñanza y aprendizaje .....	25
2.1 Conceptualización de lectura .....	25
2.2 Conceptualización de la escritura .....	29
2.3 Enseñanza de la lecto-escritura y sus métodos .....	32
2.3.1 Método sintético .....	34
2.3.1.1 Método alfabético, de la letra o grafemático, del deletreo. ....	34
2.3.1.2 Método fonético o fónico .....	35
2.3.1.3 Método silábico .....	35

2.3.2 Método analítico	.....	35
2.4 Aprendizaje de la lecto-escritura y sus factores	.....	36
<b>Capítulo III</b>		
Dificultades de aprendizaje en lectura y escritura	.....	46
3.1 Dificultades de aprendizaje de la lectura	.....	50
3.1.1 Errores en la lectura	.....	56
3.2 Dificultades de aprendizaje de la escritura	.....	59
3.2.1 Escritura en espejo	.....	60
3.2.2 Intercambio de letras	.....	61
3.2.3 Retraso en la escritura	.....	61
3.2.4 Errores en la escritura	.....	63
3.3 Dislexia: conceptualización, causas y tipos	.....	66
3.3.1 Causas de la dislexia	.....	67
3.3.2 Tipos de dislexia	.....	69
<b>Capítulo IV</b>		
La Evaluación Psicopedagógica	.....	71
<b>Capítulo V</b>		
Método	.....	79
5.1 Sujetos	.....	81
5.2 Escenario	.....	81
5.3 Instrumentos, técnicas y pruebas	.....	81
5.3.1 Test Gestaltico Visomotor de Bender	.....	81
5.3.2 Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar (WISC-RM)	.....	83
5.3.3 IDETID-LEA	.....	84
5.3.4 T. A. L. E	.....	84
5.4 Procedimiento	.....	85
<b>Capítulo VI</b>		
Informes Psicoeducativos	.....	86

6.1 Cuadro comparativo	.....	122
<b>Capítulo VII</b>		
Diseño del programa de intervención psicopedagógica	.....	123
<b>Capítulo VIII</b>		
Análisis de resultados	.....	157
<b>Conclusiones y sugerencias</b>	.....	160
<b>Referencias</b>	.....	163
<b>Anexos</b>		

## RESUMEN

En la presente investigación se dio a conocer en qué consiste la lectura y la escritura como parte del desarrollo educativo de los niños. Bautista (2002) considera desde el enfoque cognitivo a la lectura como una habilidad compleja que consiste en una serie de procesos psicológicos de diferentes niveles. La escritura es una forma de manifestación lingüística, específicamente humana que supone una comunicación simbólica por medio de un código diferenciado según las culturas.

Cuando el desarrollo de la lectura y la escritura se presentan tardíamente con respecto a la edad cronológica y al nivel educativo en que se encuentra el/la niño(o, a) se está hablando de que puede existir una dificultad de aprendizaje y que los(as) escolares pueden tener necesidades educativas especiales.

García (1998) define dificultad de aprendizaje como la presencia de un déficit en el desarrollo del reconocimiento y comprensión de los textos escritos. Este trastorno no es debido al retraso mental, una inadecuada o escasa escolarización, un déficit visual o auditivo ni un problema neurológico. Sólo se clasifica como tal si se produce una alteración relevante del rendimiento académico o de la vida cotidiana.

Una de las dificultades de la lecto-escritura es la dislexia, Thomson (1992) menciona que es un trastorno del desarrollo que afecta el lenguaje escrito y se manifiesta en alteraciones graves de la lectura y la escritura que aparecen con independencia de otras causas: intelectuales, culturales o emocionales.

El presente trabajo realizó una evaluación psicoeducativa a tres escolares para identificar sus necesidades educativas y se desarrolló un programa de intervención psicoeducativa para que las dificultades fueran aminoradas y los(as) estudiantes tuvieran mejores condiciones educativas.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia se ha hablado de la lectura y de la escritura como medios de comunicación mediante los cuales se expresan ideas, pensamientos y sentimientos; dentro del ámbito escolar son procesos fundamentales para que el/la alumn(o, a) aprenda.

El/la niñ(o, a) que tiene dificultades para aprender a leer y escribir está sujeto a presiones del medio ambiente que lo hacen sentirse inferior. El/la niñ(o, a) que lee con dificultad y que al escribir comete errores puede tener problemas en la adquisición general de conocimientos, puesto que estos se transmiten a través de la lectura y la escritura.

Por esta razón es necesario que se den a conocer a los profesionales de la educación y a los padres y madres de familia, los conocimientos referentes a las dificultades de aprendizaje para que apoyen a l(os, as) niñ(os, as) que presentan este problema o los canalicen a las instituciones encargadas de su tratamiento, en lugar de hacerlos objeto de castigo y reprimendas inútiles, como generalmente acontece.

El trabajo se estructuró de la siguiente manera: primero se discute sobre la integración, inclusión y el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), posteriormente, se detalla lo relacionado con la lectura, escritura, su conceptualización, su enseñanza y aprendizaje. En el capítulo tres se describen las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura. Especial atención tendrá lo relacionado con la evaluación psicoeducativa (capítulo cuatro) de las NEE.

En el capítulo de método se detallan los instrumentos relacionados con la recolección de datos; asimismo en los capítulos seis al ocho se presentan los informes, el diseño de la intervención, el análisis de resultados y posteriormente las conclusiones y sugerencias.

## Planteamiento del problema

¿Las dificultades de lecto-escritura (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones, separación de palabras) en tres niños que cursan el tercer año de primaria se pueden aminorar a través de una propuesta de intervención psicoeducativa?

## Objetivo General

Diseñar un programa de intervención psicoeducativa para niños de tercer grado de primaria con problemas de lecto-escritura.

## Objetivos específicos

- Identificar a niños de tercer grado de primaria con problemas de lecto-escritura.
- Realizar una evaluación psicoeducativa.
- Elaborar un informe psicoeducativo.
- Diseñar, desarrollar y evaluar una intervención psicoeducativa.

## Justificación

La importancia del lenguaje en el mundo de la educación es innegable. Uno de sus aspectos más importantes es la lecto-escritura, ya que condiciona el acceso de otros aprendizajes, así como la posibilidad de transmitir los conocimientos adquiridos. La falta de habilidad de algun(os, as) niñ(os, as) en este ámbito se ha considerado un importante problema educacional y social que puede ser aminorado y generar mejores condiciones educativas.

Cuando el/la niñ(o, a) empieza el nivel básico primaria se enfrenta a nuevas formas de aprendizaje como la lecto-escritura, por tal motivo es importante tener establecidas las destrezas y habilidades necesarias que le permitan tener un desarrollo favorable a lo largo de su escolarización.

Cuando un/una niñ(o, a) presenta algún tipo de dificultad en las áreas específicas de desarrollo cognitivo, psicomotor, lenguaje, percepción y emocional se puede identificar mediante apoyos psicoeducativos a través de una intervención psicoeducativa como se realizó dentro de la presente investigación para mejorar las condiciones de aprendizaje de est(os, as) estudiantes.

Es por ello que la presente investigación tiene la finalidad de realizar un programa de intervención psicoeducativa, con el objetivo de aminorar algunos problemas educativos relacionados con la lecto-escritura (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones y separación de palabras) que presenten los sujetos con los que se trabajó.

De esta manera se insiste en que el psicólogo educativo es un profesional que puede intervenir en contextos de aprendizaje mejorando las condiciones educativas de los l(os, as) alumn(os, as) y así logren adquirir el proceso de lecto-escritura. Esta función profesional implica un trabajo colegiado con el/la docente regular y la familia, el interés es apoyar de manera integral a aquell(os, as) alumn(os, as) que por su ritmo diferente, requieren apoyos detallados y específicos de tal suerte que su aprovechamiento y rendimiento mejoren.



# CAPÍTULO I

## DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar acerca de los aspectos relacionados con la integración, inclusión y NEE dentro del ámbito educativo en el aula regular, para identificar a l(os, as) niñ(os, as) que presentan problemas de lecto-escritura, posteriormente integrarlos al nivel educativo que les corresponde de acuerdo a su edad cronológica, para evitar el rechazo de sus compañer(os, as) y profesor(es, as) y así lograr que tengan las mismas oportunidades educativas

### 1.1 Conceptualización de integración

La integración es entendida con una connotación educativa, que se debe llevar a cabo durante la edad de desarrollo para el logro de la normalización. Ésta consiste en que las personas con NEE relacionadas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias educativas que el resto de su comunidad. “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades.” (Dirección General Educación Especial, 1991:4, citado en Reyna 2003).

La noción de integración se entiende de diversas maneras cuando se aplica al medio escolar. Esta noción es polémica en la medida en que los autores han recurrido a la utilización a menudo con fines diferentes: unas veces para determinar una concepción filosófica; otras para designar un modo de organización pedagógico, etc. Así puede servir para designar el caso de alumn(os, as) reagrupados en una clase especial en una escuela regular o para el caso de alumn(os, as) integrados en las clases regulares.

Con respecto a lo anterior, la amplitud de la integración en las clases regulares pueden variar también; ella va de la integración limitada a materias periféricas (educación física y artística), a la integración a las materias fundamentales (lengua materna y matemáticas) o, incluso, hasta el integración en todas las materias.

En efecto, la noción de integración escolar es una construcción conceptual de naturaleza histórica que aparece a finales de los años sesenta, es la expresión de formas novedosas de considerar la sociedad, la escuela y más en particular, ciertas

poblaciones históricamente marginadas. Con el curso de los años, cuando las investigaciones y las experimentaciones evolucionan, la terminología del dominio de la integración se enriquece y da lugar a una diversidad de terminologías.

Históricamente, el término integración ha tenido un sentido de demarcación con relación a las prácticas de segregación que aislaban a l(os, as) alumn(as, os) discapacitados o con dificultades de adaptación o de aprendizaje (ADDAA). Pese a la instauración de la educación obligatoria en todos los países desarrollados, diversos grupos de jóvenes con dificultades no han sido todavía aceptados en la escuela regular y, más particularmente, l(os, as) niñ(os, as) que presentan una discapacidad física o intelectual; éstos son colocados a menudo en instituciones o escuelas especiales, donde no reciben más que, en algunos casos, una educación rudimentaria (Doré, 2002).

La integración como ideología debe sostenerse en un principio fundamental que es el de la valoración de las diferencias, además de los planteamientos ético - sociales que fundamentan los procesos de integración, también es necesario considerar los nuevos conocimientos científicos, tanto en las ciencias humanas como naturales, que fundamentan ciertos cambios en las actitudes sociales.

El movimiento genérico denominado integración educativa se inició en los Estados Unidos en la década de los años sesenta, sus defensores han propuesto que tod(os, as) l(os, as) niñ(os,as) con alguna discapacidad se eduquen en aulas regulares. Éste tiene su raíz filosófica en el principio de normalización surgido en los países bajos y que en esencia propugna por la utilización de medios educativos que le permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general. En otras palabras, educar en condiciones lo más cercanas a la normalidad.

Por otro lado, el movimiento de integración también tiene una raíz histórica anclada en la controversia entre institucionalizar y desinstitucionalizar a la persona con alguna discapacidad. El reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona en instituciones separadas de la comunidad condujo a la búsqueda de alternativas que estrecharan los vínculos entre educación y el acceso a los beneficios que disfruta la mayoría de los individuos de una comunidad dada.

La integración implica que el eje básico de la instrucción es el currículum de la educación regular. Las NEE representan la exigencia de ajustar las demandas del

currículo para que tod(o, a) niñ(o, a), con discapacidad o sin ella, pueda responder a los objetivos curriculares con éxito. Esta noción es radicalmente diferente a asumir que hay que adaptar al currículo al niñ(o, a).

Así, es necesario que se tome en cuenta que tod(os, as) l(os,as) niñ(os, as), con discapacidad o sin ella, tienen las posibilidades de tener una educación no segregadora que diseñe situaciones de aprendizaje que potencien el desarrollo educativo de l(os, as) escolares. Así, la integración está relacionada con la equidad, el acceso y permanencia de aquell(os, as) alumn(os, as) que requieran de ayudas y apoyos adicionales. A continuación se reflexiona acerca de lo que a supuesto el hecho de relacionar integración y escuelas para tod(os, as).

### 1.1.1 De dónde surge la necesidad de integración

Marchesi (2001) afirma que la necesidad de la integración surge de los derechos de l(os,as) alumn(os, as) y es la concreción en la práctica social del principio de igualdad: tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as) deben tener acceso a la educación de forma no segregadora.

Es decir que tienen la misma oportunidad y posibilidad de aprendizaje y a su vez de poder integrarse al centro educativo sin distinción alguna, siempre y cuando éste cuente con las condiciones necesarias de trabajo e infraestructura para que se tenga la participación de tod(o, a) aquel alumn(o, a) con NEE con o sin discapacidad.

Entonces la idea de que la escuela es para tod(os, as), no se refiere precisamente a aquell(os, as) alumn(os, as) que se denominan normales o regulares por lo que la escuela es para tod(os, as) ya que abre un panorama más amplio de oportunidades en donde efectivamente tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as) con deseos de estudiar tengan esa facilidad de poder incorporarse a una escuela regular.

Es importante que también se tomen en cuenta sus características, actitudes, aptitudes y necesidades de cada uno de l(os, as) alumn(os, as), además retomando lo que dice Marchesi (2001) es un derecho que todo individuo tiene como parte de una sociedad.

En el presente trabajo se retomó éste tema, porque es importante mencionar que las niñas y el niño con los que se va a trabajar, si bien es cierto que no tienen una discapacidad física o intelectual, tienen una NEE a partir de un problema de

aprendizaje que está afectando de cierto modo su desarrollo escolar en comparación con sus compañeros.

Así mismo la integración es indispensable para que tod(os, as) y cada un(o, a) de l(os, as) alumn(os, as) sean tomad(os, as) en cuenta, es decir que tengan las mismas oportunidades de participación y de responsabilidad para con su aprendizaje como para el de sus compañer(os, as).

Como afirma Zega (1994 citado en Borsani, M. y Gallicchio, M. 2000) es reconocer que la diversidad valoriza las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades.

Retomando esta idea López (sin año) afirma que admitir el principio de que todas las personas son competentes para aprender, supone para la educación actual cambiar todos los referentes del currículo escolar y éste tiene que saber tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura escolar.

Para integrar a niñ(os, as) con alguna deficiencia, no basta con analizar las características del/la alumn(o, a) y ejercer una labor terapéutica con la idea de ayudarles a superar su déficit, la integración requiere introducir modificaciones en los contextos en que ést(os, as) niñ(os, as) se desenvuelven y que, necesariamente, conduce a una transformación de la escuela y del aula buscando una pluralidad de metas.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa firmado en 1992, y posteriormente con la reforma a la Ley General de Educación en 1993, la SEP formaliza la integración educativa en México, a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE).

De acuerdo con el referido programa, la integración también es un proceso con el que la SEP busca propiciar equidad y justicia educativa a l(os, as) menores con NEE, por medio de su inclusión en espacios escolarizados de la educación regular. Entiende como equidad y justicia educativa la posibilidad que todos los individuos

tengan las mismas oportunidades, independientemente de sus características particulares.

Para Nirje (1969 citado en Fernández, 1993) la integración significa que las relaciones entre los individuos se basan en el reconocimiento de la integridad del otro y de unos valores y derechos básicos compartidos. Por lo que en el momento en que el individuo es integrado a un grupo social, llámese escuela, trabajo o familia, es respetado y aceptado, sin importar las características de cada uno de los individuos que lo conforman.

Así, esta escuela para tod(os, as) diseñará recursos educativos, apoyos y ayudas que permitan el acceso y permanencia a l(os, as) alumn(os, as) la atención a la diversidad está centrada en el/la alumn(o, a) y su contexto escolar para recibir apoyo para enriquecer sus potencialidades y capacidades. Es importante conocer cuáles son los distintos grados de integración que propone Bautista (2002), así como los niveles de integración según Ardanaz (2004).

#### 1.1.2 Grados y niveles de integración

Bautista (2002) definió los distintos grados que se podían dar de integración y los clasificó de la siguiente manera:

a) Integración física: la actuación educativa se lleva a cabo en centros de educación especial contruidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada; de esta manera se comparten espacios comunes, como el patio o los comedores.

b) Integración funcional: se considera que ésta se articula en tres niveles de menor a mayor integración funcional:

- ✓ Utilización de los mismos recursos por parte de l(os, as) alumn(os, as) deficientes y l(os, as) alumn(os, as) 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.

c) Integración social: supone la inclusión individual de un/una alumn(o, a) considerad(o, a) deficiente en un grupo clase ordinario. Sería la única forma verdadera de integración, según algunos.

d) Integración a la comunidad: es la continuación, durante la juventud y vida adulta, de la integración escolar.

Una vez revisados los grados de integración, los cuales hacen referencia al uso que se da a los espacios que existen dentro de los centros educativos cuando hay alumn(os, as) con o sin NEE propuestos por Baustista, continuando con la integración es Ardanaz quien propone tres niveles de integración los cuales se explican a continuación.

Ardanaz y cols (2004) clasificaron la integración en tres niveles que son los siguientes:

\* Primer nivel: se comparten únicamente espacios y algunos momentos de la vida escolar. L(os, as) alumn(os, as) de la unidad se integran en fiestas, recreos, actividades que organiza la escuela, entradas, salidas y comedor. Son niñ(os, as) que al principio se miraban con sorpresa pero que lentamente se han ido considerando unos miembros más de la escuela.

\* Segundo nivel: l(os, as) alumn(os, as) ya se integran no solamente en el espacio, sino también en el tiempo y en algunas áreas. Su profesorado estudia la situación de la escuela en general y elabora un plan para cada uno/una de est(os, as) niñ(os, as) con el fin de integrarlos paulatinamente en las distintas áreas. Siempre van acompañados de un/una maestr(o, a) del aula y se pueden integrar en cualquier aspecto ordinario de la escuela: sociales, naturales, música, educación física y talleres. Los docentes acompañantes siempre están a su lado y les van guiando en las actividades que se realizan en aquel momento en la clase.

\* Tercer nivel: el escolar sigue igualmente las actividades de la clase, pero su nivel de adaptación y autonomía es suficiente de modo que el/la maestr(o, a) que la acompaña no le refuerza a él sino a toda la clase. L(os, as) alumn(os, as) de la

escuela se dirige al educador ordinario para cualquier consulta y responde a las preguntas como uno más.

En algún caso, el escolar ya no necesita acompañamiento, sino que sale de su unidad con el material necesario, se dirige al aula donde realizará el área correspondiente y actúa como cualquier otr(o, a) niñ(o, a) (a veces, mejor). Cuando acaba, regresa a su unidad y se prepara para la actividad siguiente, que puede ser dentro de su aula o no.

En este momento, la mayoría de l(os, as) alumn(as, os) se integran en la vida escolar en un 50% de su tiempo. Pasan la parte restante en el aula, reforzando aspectos que han trabajado en la integración o realizando otros que necesitan pero que la escuela no puede ofrecerle, por una u otra causa.

Cada niñ(o, a) pasa de un nivel a otro cuando su nivel de maduración lo permite, sin prisas y adaptando su horario y su currículo a lo que necesita. Es una oportunidad de realizar un “traje a la medida” a cada un(o, a) de est(os, as) niñ(os, as).

Otro concepto relacionado con la integración es la normalización, pues se aceptan las diferencias entre l(os, as) educandos, y se ofrece el apoyo y la atención necesaria para que realicen su escolarización en aulas regulares y en condiciones lo mas normal posible.

### 1.1.3 Normalización

La normalización insiste en que debe haber equidad y las personas deben ser respetadas por lo que son y el papel o papeles que juegan en la sociedad a la que pertenecen. Es por ello que Fernández (1993) menciona que la normalización supone la integración de las personas al medio social en condiciones lo más normales posibles, por tal motivo, la integración social compete a toda la sociedad y no sólo a quienes conviven más cerca con las personas con discapacidad.

En lo esencial, el principio de normalización apunta, en la medida de lo posible, a hacer accesibles a las personas socialmente desvalorizadas las condiciones y modelos de vida análogos a los que conoce, de forma general, el conjunto de personas de un medio o de una sociedad dadas.

Definida como un principio a alcanzar, la normalización no se limita a la escuela, sino que también considera primero el conjunto de la vida social y todas las etapas de la vida de los individuos; más aún no concierne tan sólo a las personas afectadas por una discapacidad o una dificultad, también toca a las personas que están en contacto con ellas su familia y la sociedad misma (Nirje 1980, citado en Doré y cols. 2002).

Para Toledo (1989) la normalización puede entenderse partiendo de las ideas de Nirje, como el ritmo de vida que lleva la mayoría de la gente, durante una semana, en las experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida.

Este concepto surge en el ámbito de lo social y educativo, se centra en la relación que se establece entre estas personas y todas las demás. Es posible afirmar que el principio normalizador junto con las declaraciones universales sobre el derecho a la educación y los cambios a nivel legislativo han hecho posible la modificación en la manera de concebir a las NEE y a la educación de l(os, as) alumn(os, as) con dichas necesidades, Marchesi y Martín (1998) refieren algunos aspectos que condujeron a dichos cambios:

Referente a la concepción de las NEE:

- ✓ Al considerar las NEE como algo propio de la persona o del/la alumn(o, a) empezaron a relacionarse con el medio.
- ✓ Se le consideraba al desarrollo como algo definitivo para determinar el aprendizaje, concepto que pasó a ocupar un lugar relativo, al admitir que el aprendizaje podía influir en el propio desarrollo.
- ✓ Los métodos de evaluación que antes eran centrados en la evaluación prescriptiva de tipo médico, pasaron a centrarse en los procesos.

Referente a la educación:

- ✓ Se criticó por parte de la corriente normalizadora la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial.
- ✓ También criticó los resultados de las escuelas de educación especial, ya que los egresados tenían dificultad para integrarse socialmente.



- ✓ Se reconoció la diversidad del alumnado que asiste a las escuelas regulares.
- ✓ Se aceptó que el mayor índice del fracaso escolar en las escuelas regulares se relaciona estrechamente con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico. Esto nos permite ver que los responsables de los problemas no sólo eran l(os, as) alumn(os, as).

Referente al ámbito social:

- ✓ Se desarrolló una notable sensibilización ante la normalización en la educación (integración educativa).
- ✓ Se iniciaron las primeras experiencias con éxito de educación integradora, en un clima de aceptación social a esta propuesta.

Históricamente el principio de normalización marca el pasaje hacia un paradigma nuevo de atención a la diversidad educativa. Los principales creadores del concepto Nirje, Bank-Mikkelsen, Wolfensberger, etc. han manifestado que la adopción del principio implica un cambio fundamental de actitud por parte de la sociedad y debe acompañarse de disposiciones diversas tendientes a eliminar la segregación y la estigmatización en todas sus formas.

Así, el principio de normalización se concreta a través de diferentes medidas donde su naturaleza varía según las poblaciones enfocadas y la esfera de actividad o de servicio en cuestión.

En el dominio escolar, el principio de normalización y su corolario de integración, supone modificaciones radicales: el acceso a la educación por parte de l(os, as) alumn(os, as) discapacitados, o con dificultades, deben concretarse en una formación adaptada a sus necesidades en particular, en planes de servicios individualizados, ofrecida en un ambiente lo más normal posible para materializarse.

La noción de normalización surgida de las ideas del danés Niels Bank Mikkelsen, que inspiraron las reformas europeas, apuntaba a socializar al discapacitado en un ambiente que se acerque lo más posible al medio normal, se oponía así al emplazamiento de la escuela especial como un subsistema o para

sistemas separados, y promovía la inclusión del/la niñ(o, a) en el medio común (Boggino, 2006).

Así, la integración educativa y la normalización suponen que cada escuela adquiere responsabilidad social en la escolarización de l(os, as) estudiantes, junto con sus pares y en condiciones integradoras y potenciadas de cada interés y desarrollo. A continuación se mencionan los componentes de la integración escolar y las ventajas y desventajas de la misma.

#### 1.1.4 Componentes para la integración escolar

La integración escolar como unificación de la educación ordinaria y especial ofrece una serie de servicios a tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as), en base a sus necesidades de aprendizaje para que permanezcan en clases ordinarias el mayor tiempo posible.

Aunque es bien sabido también que la integración es el ideal para las escuelas, es importante decir que este proceso no es tan fácil de llevar a cabo ya que requiere de un gran esfuerzo y compromiso por parte de las instituciones educativas, escuelas, directivos, profesor(es, as) padres y madres de familia y l(os, as) mism(os, as) alumn(os, as), ya que dicho proceso requiere de un cambio radical desde los planes y programas hasta de la misma infraestructura de las escuelas en caso de que l(os, as) alumn(os, as) lo requiriesen: tal es el caso de la discapacidad física.

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

Por ello la integración educativa considera principalmente cuatro aspectos:

a) La posibilidad de que l(os, as) niñ(os, as) con NEE aprendan en la misma escuela y en la misma aula que l(os, as) demás niñ(os, as).

b) Ofrecer a l(os, as) niñ(os, as) con NEE todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niñ(o, a).

c) La importancia de que el/la niñ(o, a), los padres y las madres y el/la maestr(o, a) de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.

d) Que la escuela regular en un conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las NEE de l(os, las) niñ(os, as) (SEP, 2002).

Por otra parte la escuela integradora tiene como reto desarrollar una pedagogía centrada en las necesidades del/la niñ(o, a), respetar las diferencias individuales y asumir una actitud de no discriminación. En consecuencia, se amplía el campo de la educación especial compuesta tradicionalmente por sujetos con dificultades de origen sensorial (ciegos y sordos), físicas, intelectuales y emocionales, y se considera que también pueden tener NEE l(os, as) niñ(os, as) que viven en la calle, que pertenecen a poblaciones marginadas o a minorías lingüísticas y étnicas (Lus, 1999).

La educación especial debe estar disponible para tod(os, as) l(os, as) niñ(os, as), ya que cualquiera puede presentar en algún momento NEE, es decir que la integración implica que el eje básico de la instrucción es el currículum de la educación regular. Las NEE representan la exigencia de ajustar las demandas del currículum para que tod(o, a) niñ(o, a) (con discapacidad o sin ella) pueda responder a los objetivos curriculares con éxito. Esta noción es radicalmente diferente a asumir que a quien hay que adaptar al currículum es a el/la niñ(o, a).

Por otra parte es importante mencionar el papel que la familia juega dentro de la integración educativa, dado que no solamente se trata de fortalecer los vínculos entre la escuela y el hogar, sino también de promover un cambio de actitud por parte del papá y la mamá de niñ(os, as) con discapacidad y sin ella.

Mientras que el papel de l(os, las) docentes (de aula y de apoyo) es central, puesto que son los actores que están más directamente en contacto con las necesidades del/la niñ(o, a) y con las características de su entorno (educativo y social). En consecuencia, es necesario que profundicen en las bondades de la

integración, pero también que realicen una reflexión profunda acerca de sus limitaciones.

Este tipo de docentes que se requieren para el proceso de integración son aquell(os, as) que organizan y realizan funciones diferentes que se complementan, la característica de ser líder y gestor de procesos es inherente a cualquier docente en el momento actual y las demás que se les quieran anexar a su perfil como: abierto al cambio, ecuánime, activo, creativo e investigador.

Así es un/una maestr(o, a) para asumir los retos de la modernidad. El/la docente orientador de la integración educativa tiene tres características básicas (Lus, 1999):

- ✓ Actitud de construcción permanente en el campo de la pedagogía, apropiándose de este saber con posibilidad de transferirlo al campo aplicado (la práctica pedagógica).
- ✓ Aceptación y valoración de la diversidad de la población.
- ✓ Capacidad de trabajar en equipo.

Otro concepto que es importante mencionar es el de inclusión ya que surge con el objetivo de eliminar diversas formas de opresión existentes a este respecto, y de luchar por conseguir un sistema de educación para tod(os, as), fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de la sociedad verdaderamente democrática (Arnaiz, 2003).

Se entiende por inclusión a aquellos ambientes en donde existe la integración del/la alumn(o, a) con l(os, as) demás compañer(os, as) del aula escolar. La inclusión al aula escolar es más que un método, es una filosofía que debe de alcanzar a nuestra sociedad, es un juicio de valor. El significado real de la inclusión es acoger a tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as), con los brazos abiertos en las escuelas y comunidades, ya que se insiste en atender a la diversidad educativa de manera generalizada evitando posturas que dicotomizan y polarizan, ya que supone un sentido amplio e inclusivo de educación al humanizar los valores y fines educativos para potenciar el desarrollo personal, cultural y social de tod(os, as) l(os, as) estudiantes y que la escuela acepte por lo que representan como personas y por lo que puede aportar al contexto social del que forma parte.

Así, esta integración escolar esta atenta también a la diversidad pues la escuela promoverá escenarios incluyentes, flexibles y abiertos a la diversidad.

## 1.2. Diversidad

El tema de la diversidad resulta recurrente en el discurso pedagógico actual debido a que es una problemática que se profundiza a partir de condiciones macro estructurales que día tras día agudizan las diferencias sociales, culturales y económicas.

Se entiende la diversidad como variedad en todos los sentidos, como heterogeneidad, como abundancia de cosas diferentes, la heterogeneidad está implícita en el término diversidad, no es una cualidad o una característica especial o distintiva, sino que es estructural de todo ser y grupo humano.

Por lo tanto diversidad se opone a uniformidad y homogeneidad. Así se sostiene la existencia de diversidad de género, de familia, de cultura, de estatura, de intereses, de valores, de piel, de historias, de capacidades, de ideologías, etc.

Hoy día casi todo el mundo está de acuerdo en considerar que la diversidad es consustancial a la educación, que todas las personas son diferentes y que no es de recibo categorizarlas o jerarquizarlas en función de estas diferencias. La diversidad es ya una realidad absolutamente natural, legítima y habitual (Besalú, 2002).

Illán y García (1997, citados en Besalú, 2002) consideran que diversos son tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as) y que, en consecuencia, la atención a la diversidad no es sino un sinónimo de la buena pedagogía, porque tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as) han de poder desarrollar al máximo sus posibilidades y capacidades, recibir la atención que precisen para compensar sus déficit y aprender así lo que la sociedad considera conocimientos mínimos para poder ser un ciudadano libre y autónomo y ser respetado como persona. Los medios para conseguirlo vendrán dictados no por la capacidad o el rendimiento, sino por las necesidades y, aunque no puede excluirse la atención individualizada dentro o fuera del aula o de la escuela, se priorizará el trabajo en grupos heterogéneos, la optatividad y autorregulación del aprendizaje.

Muchas veces cuando se habla de diversidad en el aula se piensa en alumn (os, as) con dificultades. La atención a la diversidad debería plantearse a partir de una valoración positiva de lo que cada alumn (o, a), debido a su origen e historia particular

tiene. Caracteriza a l(os, as) alumn (os, as) por sus deficiencias o por los problemas que generan en la dinámica de trabajo en el aula, además de ser tremendamente injusto, bloquea la posibilidad de tener percepciones positivas (tanto en el/la profes (or, ora), como en el/la alumn (o, a) que permita orientar las situaciones desde una perspectiva educativa y de cambio.

Para la escuela trabajar con la diversidad supone reconocer que tod(os, as) somos diferentes: l(os, as) alumn (os, as), l(os, as) docentes y los padres y madres de familia. Esta constatación invita a revisar la idea por la cual, desde un patrón de qué es lo normal o estándar, se definen quienes son los parecidos o diferentes. Así, trabajar con la diversidad significa trabajar con las diferencias sin olvidar nunca que la escuela asume la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para tod(os, as) (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004).

La escuela debe apostar a la capacidad de cada alumn (o, a), de tal manera que cada uno pueda encontrar su lugar; no necesariamente el lugar para tod(os, as), sino un lugar formativo equivalente para tod(os, as), que llega a hacerlo precisamente en tanto acepta diversificarse. Lo diferente de l(os, as) alumn(os, as) son sus puntos de partida, producto de sus experiencias anteriores, y sus estilos para acercarse al conocimiento; lo que tienen de igual es su derecho de aprender.

Se entiende que la diversidad en cualquier grupo es algo natural, respetable y enriquecedor; en consecuencia, la actuación educativa debe ir orientada a potenciar el conocimiento y aprendizaje recíproco entre todos los miembros del grupo (incluido el/la profes(or, ora), de manera que cada individuo pueda conseguir el grado más alto posible de desarrollo, autonomía y autoestima, evitando las comparaciones sin sentido (Ardanaz, 2004).

La inclusión en sentido amplio hace referencia a la ciudadanía, a los derechos y obligaciones civiles y políticas que deberían de tener todos los miembros de la sociedad, no sólo formalmente, sino como una realidad en sus vidas. También alude a las oportunidades y a la participación en el espacio público (Giddens, 1999, citado en Cano 2003).

La educación inclusiva es, pues, una actitud que condiciona todas las acciones de quienes la han adoptado. Ello supone en las aulas la utilización de una serie de reglas y agrupamientos que pasan por crear una red de apoyo natural; promover la

acomodación en el aula; fomentar la comprensión de las diferentes individualidades y trabajar con flexibilidad. La educación inclusiva demanda, por tanto, que el sistema educativo cree las condiciones necesarias para asegurar que tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as) tengan acceso a un aprendizaje significativo y a mejorar condiciones de desarrollo y educación (Cano, 2003).

Así, la inclusión y el desarrollo educativo integral son aspectos fundamentales pues promueven una cultura de la diversidad y del cómo lograr acceso a una educación pertinente y de calidad para enfatizar la idea de educación para la vida, como un conjunto de servicios educativos a lo largo del ciclo vital de l(os, as) alumn(os, as), que promuevan la autodeterminación en contexto inclusivos

### 1.3 Escuelas inclusivas

El objetivo de conseguir escuelas inclusivas se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación. Las escuelas para tod(os, as), sin exclusiones, en las cuales convivan y aprendan alumn(os, as) de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad, es un modelo ideal que motiva a muchas personas comprometidas con el cambio educativo.

Avanzar hacia las escuelas inclusivas no es sencillo, hay que ser conscientes de que existen resistencias, contradicciones y dilemas importantes que dificultan o incluso impiden desarrollar políticas eficaces a favor de la inclusión (Sipán, 2001). L(os, as) niñ(os, as) requieren de la inclusión dentro del grupo para sentirse integrados y se hace presente cuando realmente son aceptados al grupo regular. Dentro de la inclusión está la integración, elemento indispensable para que el/la niñ(o, a) se adapte y obtenga equidad. Con la inclusión toda la diversidad tiene acceso a permanecer en las aulas y ser aceptados por el grupo.

Para que se dé la inclusión es necesario diseñar apoyos psicoeducativos dentro del aula, tal es el caso de adecuaciones curriculares, materiales didácticos específicos y aprovechar las redes naturales de apoyo, como por ejemplo los círculos de amigos, tutela a cargo de compañeros, aprendizaje cooperativo, entre otros. L(os, as) maestr(os, as) deben manejar estrategias y crear ambientes positivos donde se maneje la inclusión, algunos de ellos es que exista la flexibilidad, tener actitudes de

equidad y justicia, comprensión, calidez, paciencia, formar grupos cooperativos, el diálogo, crear parejas para que lleven a cabo una tarea y establecer círculos de amigos.

El objetivo de la inclusión es que l(os, as) alumn(os, as) estén dentro del plano educativo, físico y social. En la inclusión, se debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de los alumnos con NEE. Para conseguir una educación de calidad tiene que existir disposición de recibir y sentirse incluido, aceptado e integrado, los padres y madres deben contribuir a que exista un ambiente de inclusión, participando e inculcando a sus hij(os, as) los valores, evitando la etiquetación y permitir la inclusión total de l(os, as) alumn(os, as) que asisten a la escuela.

Por lo que la escuela inclusiva es para todos sin exclusiones, en la que conviven y aprenden tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as) independientemente de sus características individuales, grupales y contextuales Para explicar el modelo de educación inclusiva hay cuatro ideas las cuales son: la inclusión como un derecho humano, la inclusión como la vía para garantizar la equidad en educación; el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educado junto a sus iguales; y por último, la necesidad que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión (Marchesi, 2000 citado en Mariña, 2004)

Por otro lado la educación inclusiva es además una cuestión social, que requiere compromiso e implicación de la comunidad en su totalidad. Esto supone que no sólo corresponde a las escuelas garantizar una educación inclusiva, también la sociedad debe hacerlo.

La educación inclusiva es una problemática internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as), sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales y culturales (Mariña, 2004).

Ainscow 1998, Giangreco 1997, Corbett y Slee 2000, Slee 2000 (citados en Mariña, 2004) argumentan que los sociopolíticos ven a la integración como una cuestión de derechos humanos. El problema de esta posición radica en que cuando



los gobiernos limitan la respuesta al hecho de que tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as) tienen las mismas oportunidades a ser educados en una escuela ordinaria.

Mientras que el argumento empírico a favor a la inclusión comenta, en la investigación está demostrada que la inclusión favorece a tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as) y esto es una evidencia de los beneficios de la educación inclusiva. Cabe mencionar que el significado que se le da a la inclusión no es el mismo en todos los países, ya que esto depende de la práctica educativa, así como de la visión de políticos e investigadores acerca de lo que se entiende por educación inclusiva.

La inclusión pasa a estar relacionada con equidad y excelencia para tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as). La inclusión no es una cuestión de discapacidad. En el debate público ésta ha sido considerada referida exclusivamente a l(os, as) alumn(os, as) con discapacidad. Sin embargo, la inclusión es una cuestión de equidad y calidad para tod(os, as) l(os, as) estudiantes. La inclusión no solo se refiere a alumn(os, as) de educación especial, sino a todos. La inclusión no tiene que ver solo en cuestión de discapacidad o alumn(os, as) con NEE. La inclusión incluye a tod(os, as) l(os, as) estudiantes (Ainscow 1998, Giangreco 1997, Corbett y Slee 2000, Slee 2000 citado en Mariña, 2004).

El objetivo deseable no es sólo conseguir que haya cada vez más escuelas inclusivas, sino que estas escuelas sean también de calidad reconocida, lo que supone en gran medida que sean atractivas para la mayoría de los padres y las madres. Sin embargo, hay que reconocer que existe el riesgo de que las escuelas inclusivas concentren demasiados problemas, porque, además de escolarizar a l(os, as) alumn(os, as) con NEE asociadas a algún tipo de discapacidad, integren en ellas un porcentaje importante de alumn(os, as) con dificultades de aprendizaje, que deriven principalmente de sus condiciones sociales o culturales. Cuando los problemas superan las posibilidades de una escuela, es difícil conseguir que los padres y madres deseen escolarizar en ella a sus hij(os, as).

La solución estaría en que todas las escuelas públicas y sostenidas con fondos públicos, fueran inclusivas y tuvieran condiciones similares. De esta forma, los problemas estarían distribuidos de forma equilibrada y no sería este tema el que condicionará la elección de los padres y las madres. Pero en muchos casos esto no es posible todavía, bien por falta de decisión política, bien por no existir recursos

suficientes, o bien por considerar más positivo una estrategia de cambio gradual. En este caso, las escuelas inclusivas se irán extendiendo progresivamente (Sipán, 2001).

Así la inclusión e integración están relacionadas, ya que la primera insiste en que tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as) tienen derecho al aula regular y la segunda supone lo mas normal posible (Arnaiz, 2003). En la actualidad, integración y plena inclusión educativa son dos desafíos importantes que definen dos políticas complementarias y con puntos en común:

El sistema educativo debe procurar una oferta educativa que respete todas las variables individuales, evitando cualquier tipo de discriminación, ya sea por raza, nacionalidad, religión, sexo, capacidades intelectuales o discapacidad de origen físico.

Es decir la integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que hace falta promover con el alumnado que presenta NEE; la inclusión hace referencia a todo el alumnado. La inclusión exige un cambio de mirada, en el cual la diferencia es contemplada con normalidad, no como un hecho extraordinario y se aborda desde la totalidad de variables que definen la existencia de un sujeto, no solamente desde una (Essomba, 2006).

Así, la atención a la diversidad educativa no sólo promueve la integración e inclusión, sino que modifica las formas para identificar las dificultades de aprendizaje, pues el apoyo supone haber identificado las NEE y diseñar los apoyos para que l(os, as) alumn(os, as) puedan participar en la comunidad escolar.

#### 1.4 Necesidades Educativas Especiales

Se considera que un/una alumn(o, a) presenta NEE cuando enfrenta dificultades para acceder a los contenidos incluidos en los planes y programas de estudio en relación con sus compañer(os, as) de grupo y que requiere que se incluyan mayores recursos o diferentes para que se logren los propósitos curriculares.

Son muchas las aproximaciones conceptuales acerca de la nueva manera de entender las NEE a lo largo de todos estos años ha habido distintos modelos de atención en educación especial. Han evolucionado desde el asistencial, el médico y finalmente el educativo. Donde se rechaza los términos minusválido y atípico por ser discriminatorios y estigmatizantes. No son solamente los deficientes quienes necesitan

una educación especial. La concepción más actual aborda principalmente las demandas educativas de l(os, as) alumn(os, as) y sus necesidades específicas.

El concepto de NEE surgió en la década de los sesenta; plantea que ningún niñ(o, a) debe considerarse ineducable, reivindica la educación como un derecho para tod(os, as) y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as), independientemente de las ventajas o desventajas que presenten l(os, as) niñ(os, as) así mismo reconoce que algun(os, as) niñ(os, as) requieren apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar sus propósitos.

El concepto de NEE se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” Declaración de Salamanca (SEP, 2000), y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. En México se definió que un/una niñ(o, a) con NEE es aquel/aquella que en comparación con sus compañer(os, as) de grupo tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que se logren los fines y objetivos educativos (SEP, 2002 citado en Escobedo, 2007).

Tras del Informe Warnock (1978), en Gran Bretaña se comienza hablar de NEE y educación especial, el primer concepto surge cuando una deficiencia (que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) afecta el aprendizaje de manera que hace necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, especial o modificado, creando condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el/la alumn(o, a) sea educad(o, a) adecuada y eficazmente. Por educación especial se entiende la combinación del currículo, enseñanza, apoyos y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades de l(os,as) alumn(os, as) de forma adecuada y eficaz.

Por otra parte en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (citado en Sola, 1998) en su capítulo X, se introduce el concepto de NEE de la siguiente manera: partiendo de la premisa de que tod(os, as) l(os, as) alumn(os, as) precisan, a lo largo de su escolaridad, diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objetivo de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las NEE se predicen de aquell(os, as) alumn(os, as) que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinad(o, a) alumn(o, a) presenta NEE, es una forma de decir que para el logro de

los fines de la educación precisan disponer de varias ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una NEE se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación.

Ruiz (1986 citado en Sola 1998) resume la idea del anterior párrafo en tres aspectos fundamentales:

- El concepto de NEE como una gama amplísima que va desde las generales a las más específicas.

- La vinculación de NEE con el hecho de exigir ayudas específicas para conseguir el objetivo de la educación.

- Identificación de estas ayudas con los recursos personales materiales y técnicos que debe ofertar el sistema educativo.

En definitiva el concepto de NEE está íntimamente relacionado con las ayudas psicoeducativas que determinad(os, as) alumn(os, as) requieren para su desarrollo y crecimiento personal, ya que a través de una intervención psicoeducativa se pueden identificar dichas necesidades de cada alumn(o, a) y saber cómo intervenir para mejorar su desarrollo apoyando a éste a continuar con su formación educativa.

En este sentido se considera a l(os, as) alumn(os, as) con NEE, no sólo a aquell(os, as) que presentan determinadas limitaciones para el aprendizaje con carácter más o menos estable, sino también a tod(os, as) aquell(os, as) que, de una manera puntual y por diferentes causas puede necesitar ayuda para regular o encausar, de una manera normal su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, cuando hablamos de NEE nos referimos a todas aquellas dificultades que pueden surgir a través de una alteración a nivel cognitivo, motriz, perceptual, físico y del lenguaje en las cuales se encuentran: síndrome de Down, deficiencia visual, deficiencia auditiva, deficiencias motrices, trastornos del pensamiento y de lenguaje, la afectividad, el autoconcepto, autismo infantil, la personalidad y sus trastornos, problemas de conducta, déficit de atención con hiperactividad y privación sociocultural (González, 1999).

L(os, as) niñ(os, as) tropiezan con dificultades de aprendizaje en algún momento de su vida escolar. Si bien tradicionalmente estas dificultades para aprender se consideraban limitaciones o discapacidades del/la alum(n)o, hoy día un planteamiento más positivo reconoce que pueden ser resultado de la interacción de una compleja gama de factores, como puede ser la naturaleza del plan de estudios, la organización de la escuela y la capacidad y buena disposición de l(os, as) maestr(os, as) para responder a los diversos niveles de comprensión, experiencia y estilos de aprendizaje de l(os, as) alum(n)os, as).

Gross (2004) menciona que l(os, as) maestr(os, as) siempre han enseñado a niñ(os, as) con capacidades y rendimientos muy diversos. Hace tiempo se llamaba educativamente subnormales, retrasados o anormales a quienes se consideraban en el extremo interior de esta amplia distribución, dejándolos al margen de la responsabilidad del/la maestr(o, a) a causa de sus presuntos bloqueos intrínsecos para el aprendizaje. Más tarde, se convirtieron en niñ(os, as) con NEE, cuyas dificultades de aprendizaje parecían menos intrínsecas y más debidas al contexto en el que se educaban.

Así mismo, Bautista (1993) y Zacarías (1996), mencionan que las necesidades de l(os, as) niñ(os, as) (con y sin discapacidad) son universales –diversidad en l(os, as) alum(n)os, as) -, aunque las intervenciones específicas para ocuparse de esas necesidades pueden variar, partiendo de la premisa de que tod(os, as) l(os, as) alum(n)os, as) precisan a lo largo de su vida escolar diversas ayudas pedagógicas y, por lo tanto, la existencia de una deficiencia física, mental o cognoscitiva no es lo que determina que un/una alum(n)o, a) puede o no, realizar actividades escolares, sino la existencia de dificultades para aprender los contenidos y lograr los objetivos que se establecen o fijan en un curriculum escolar.

Por lo tanto, decir que un/una alum(n)o, a) presenta NEE es una manera de decir que para el logro de los fines de la educación, precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios que probablemente la escuela no tenga o que sean diferentes a las comúnmente disponibles para l(os, as) demás alum(n)os, as). De esta manera, una NEE se describe en términos de aquello que es esencial para el/la alum(n)o, a) con NEE y con esto lograr la consecución de los objetivos de la educación, pero para lograr esto es necesario disponer de los mayores recursos y materiales educativos para atender esas necesidades.

Así, las demandas educativas de l(os, as) alumn(os, as), y sus necesidades específicas, ya no son solamente los deficientes quienes necesitan una educación especial. Son tod(os, as) aquell(os,as) alumn(os, as) que a lo largo de su proceso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de compañer(os, as) de la misma edad, porque pueden presentar, temporal o permanente, problemas de aprendizaje. Lo que hay que considerar ante todo no son tanto las características concretas de/la niñ(o, a) para poder situarlo en el grupo de los que presentan trastornos semejantes, sino sus demandas específicas al sistema educativo (Marchesi, 1998 citado en Jiménez y Vilá 1999).

Así, la integración, la inclusión y las NEE son conceptos que interrelacionados eliminan los grupos y los centros psicoeducativos que realizaban actividades de educación con un enfoque aislado e insisten en que el apoyo se realice en aulas integradoras, en escuelas regulares y con base en un currículo flexible.

A continuación se reflexionará lo relacionado con la lecto-escritura, es decir la conceptualización, el proceso de enseñanza aprendizaje y las dificultades que surgen o pudieran surgir a través de la misma.

## **CAPÍTULO II**

### **LECTO-ESCRITURA: CONCEPTUALIZACIÓN, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

El uso del lenguaje escrito implica la capacidad para aprender cosas nuevas mediante la lectura y la capacidad para exponer nuestros pensamientos por escrito. La lectura y la escritura exigen coordinar una amplia variedad de actividades complejas, algunas implicadas en asignar un significado a los símbolos escritos y otras, en la interpretación del significado del texto.

Carvajal y Ramos (2000) mencionan que la lecto-escritura es un código de transcripción de sonidos y presupone habilidades de control perceptivo-motriz las que se utilizan a la hora de leer y escribir, por lo que la lecto-escritura supone procesos de representación como una actividad cognitiva compleja.

Así mismo aprender a leer y escribir supone mucho más que sólo entender el principio alfabético del sistema de escritura. El reto de la escuela, como lo señala Lerner (2001 citado en Pellicer y Vernon, 2004) es posibilitar que sus alum(n)os, as) formen parte de la comunidad de lectores y escritores, que aprendan a utilizar activa y eficazmente la escritura y la lectura para cumplir con diversas funciones. Así, y tomando en cuenta el paso tan significativo del aprendizaje de la lectura y la escritura, es importante reflexionar con más detalle acerca de ambos procesos.

#### **2.1 La lectura**

La lectura es desde distintas posiciones el instrumento clave de la formación y educación de l(os, as) ciudadan(os, as), no es sólo el paso al conocimiento de las ciencias, sino sobre todo el accionar de los mecanismos de pensamiento lo que la hacen tan importante (Bojorque, 2004).

La lectura es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención, su motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo.

Se habla de la lectura como el análisis de signos gráficos para emitir un pensamiento, idea, emoción y/o sentimiento considerando el entorno del individuo, para comprender debe aprovechar sus facultades individuales (Fernández, 1989).

Cualquier individuo en su vida cotidiana, desde los antepasados hasta la vida actual, ha requerido de la habilidad de comunicarse, aunque se han encontrado diferentes códigos o medios de comunicación, una parte fundamental es el descifrar, comprender o entender el significado real de un mensaje, por lo que no sólo para leer se requiere de signos gráficos, sino que la parte fundamental de la lectura es la traducción a pensamientos, emociones y opiniones pero que estas sean objetivas.

En la obra de Mialaret (citado en Jiménez, 1995) se menciona que saber leer supone transformar un mensaje escrito, en un mensaje sonoro siguiendo ciertas leyes muy precisas; es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético. Así leer es una actividad interactiva de búsqueda de significado (Gómez-Palacio citado por Swart, 2003) y es un proceso constructivo al reconocer que el significado, no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto.

Por otra parte Andricaín, Marín y Rodríguez (1995) mencionan que leer es la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y de producir los sonidos que se corresponden con éstos. Pero leer no es sólo identificar el repertorio de signos que conforman un alfabeto y poder agruparlos en sílabas, palabras y frases; leer no es únicamente vocalizar esas letras, leer es mucho más que comprender, interpretar y descubrir.

Es decir es valorar un texto, reflexionar acerca de sus sentido, interiorizarlo, es apropiarse del significado y la intención de un mensaje. Es relacionar lo que estos vocablos expresan con nuestros propio sentimientos, creencias y emociones. Es una invitación a pensar.

Por lo que Bautista (2002) considera desde el enfoque cognitivo, que la lectura 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 de un texto. A su vez Actis (2003) considera que la lectura es mucho más que un sistema que hay que decodificar, es un proceso



destinado a construir el significado de un texto en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje.

Por su parte Castrillón (1988 citado en Espinoza 1998) apunta que la lectura es un proceso de alta complejidad que compromete todas las facultades del individuo e implica una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales, es una habilidad básica, no sólo importante, sino imprescindible en ciudades tan complejas como la nuestra, caracterizadas por la extensión y diversidad del uso de la lengua escrita:

a) Uso práctico o funcional de la lengua escrita en términos de adaptación a una sociedad moderna y urbana que hace constante uso de esta lengua para la vida cotidiana.

b) El uso de la lengua escrita como potenciación del conocimiento, como progreso individual o colectivo, donde la posesión del escrito es entendida (y administrada o reivindicada) como poder: de la información, progreso científico, poder de la ascensión social que posibilita, etc.

c) El uso de la lengua escrita como acceso al placer estético a través de los usos formales y poéticos del escrito.

Ahora bien, la lectura es una actividad cognitiva sumamente compleja en la que intervienen diversos procesos (léxicos, sintácticos y semánticos) y que no sea nada extraño que muchos escolares presenten serios problemas para adquirirla y dominarla. Se puede dar problemas en cualquiera de los procesos implicados por separado o en una combinación de ellos (Sánchez, 1999).

El concepto de lectura se solapa en gran medida con el de comprensión. Para ser precisos, la lectura es la comprensión de una forma de lenguaje visual. Consecuentemente, un modelo psicológico de la lectura deberá tener muchos puntos en común con un modelo general de comprensión del lenguaje; es decir, que será útil para interpretar también la comprensión oral. Desde una perspectiva instruccional, podemos asegurar que enseñar a leer pasa, en gran medida, por enseñar a comprender cualquier forma de lenguaje (Vega, 1990).

El objetivo fundamental de la lectura es comprender. Aunque la lectura comienza por la percepción del conjunto de letras, por el reconocimiento o identificación de los signos o símbolos impresos, lo que interesa es en primera instancia, comprender. En la medida en que uno reconoce esos signos, cada una de esas letras y el sonido individual o aglutinado de un grupo de letras, ya hay un primer nivel de lectura. Nuñez (1999) define la lectura como una reconstrucción de las formas sonoras de su palabra sobre la base de su representación gráfica, el que, independientemente del nivel de comprensión de las palabras, pueda recrear correctamente su forma sonora, es capaz de leer.

La lectura es una actividad que a primera vista puede parecer ser sencilla por lo cotidiana y familiar que nos resulta. En su acepción básica leer equivale a decodificar los signos escritos. Si precisamos más, leer es una operación compleja en la que intervienen un conjunto de procesos cognitivos que conducen al lector a atribuir significado a un texto escrito. "La lectura es un proceso de contracción en cuanto que combina los elementos del texto con los conocimientos previos que posee el lector sobre el mundo que le rodea" (Rueda, 1995: 13).

Alliende y Condemarín (2000) mencionan que la lectura exige al individuo ser crítico ante la información recibida, exige su participación activa; a partir de signos impresos se reconstruyen palabras, se crean imágenes internas que estimulan el proceso de pensamiento y creatividad, sobre la base de experiencias y necesidades propias.

El lector aplica sobre lo leído sus propios códigos interpretativos, lo cual le permite extraer el significado de acuerdo con su manejo previo del lenguaje y del dominio de los contenidos. La mayor asimilación por parte del lector le permite almacenar y recuperar gran cantidad de información sobre temas variados, concretos y abstractos, sin ningún tipo de limitación. La lectura estimula la imaginación, es flexible y puede ser controlada por el individuo según su conveniencia.

Con las reflexiones anteriores se debe entonces tomar en cuenta lo siguiente: que la lectura es el análisis de signos gráficos para emitir un pensamiento, idea, emoción y/o sentimiento, se considera el entorno del individuo así como el aprovechamiento de sus facultades individuales, sin embargo cabe mencionar que existe otro proceso importante como lo es la escritura, ya que es un medio por el que se transmiten también ideas, emociones y/o sentimientos.

## 2.2 La escritura

La escritura es la representación de ideas, pensamientos y sentimientos a través de signos gráficos, la cual servirá al/ a la niñ(o, a) para expresarse y comunicarse con los demás y que exista una buena integración en el ámbito educativo.

La escritura es una forma de manifestación lingüística, específicamente humana que supone una comunicación simbólica por medio de un código diferenciado según las culturas. No es un código figurativo, sino un código simbólico. Aprender a escribir supone para el/la niñ(o, a) un esfuerzo intelectual considerable, superior proporcionalmente en dificultad a muchos aprendizajes realizados con posterioridad (Portellano, 2001).

Por lo que la escritura surge de la necesidad de comunicarse por parte del ser humano, es una manera de conceptualizar nuestras imágenes, experiencias, nuestra vida a través de una serie de gráficos que logren el significado buscado. En el transcurso del tiempo se ha pasado de generación en generación una serie de códigos y gráficos que sirven para que el individuo descubra, integre y use el lenguaje escrito. Escribir es un medio de llevar al interior lo externo, y viceversa, expresar lo interno al exterior, ello determina que la escritura se manifieste a través de dos modos diferenciados: la lectura en el primer caso, y la escritura manual en el segundo.

La escritura es una expresión gráfica del lenguaje sonoro, éste es de cualquier manera un instrumento de comunicación, que exige niveles de racionalidad conducentes a una organización y estructuración para facilitar su cometido. La escritura no es la simple expresión gráfica del lenguaje hablado, por cuanto ella posee reglas, normas y formas constructivas diferentes y particulares. Si bien es verdad que el trazo es un acto definitivamente motor requiere de la participación de la razón del ser humano, para concretar en pensamientos, conceptos e ideas el hecho comunicativo.

Lo cierto es que la escritura es la expresión del lenguaje y más precisamente del idioma, por ello su desarrollo está directamente ligado con el progreso alcanzado por aquel, por ejemplo se puede mostrar el caso del aprendizaje de idiomas

extranjeros, cuyos primeros pasos casi nos devuelven al deletreo del aprendizaje inicial en nuestra lengua madre (Baena, 1996).

Escribir es producir significados representados mediante un código gráfico, es expresar significados para comunicarse con un interlocutor no presente, empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte (Braslavsky y Fernández, 1985 citado en Espinoza, 1998)

Escribir es representar las palabras o ideas mediante imágenes o signos en un papel u otro tipo de soporte con un lápiz o cualquier otro instrumento. Escribir, por lo tanto, es una herramienta que nos permite: a) atrapar la palabra de la temporalidad para convertirla en permanencia; y b) crear las condiciones para un nuevo abordaje más personalizado de la información, facilitando la universalización de los saberes (García, 2003).

Escribir es el medio de comunicación más profundo, el que nos enfrenta a nosotros mismos; el que nos permite acceder a lo más íntimo y en apariencia más pequeña e insignificante de los temas. Escribir es ejercitar el pensamiento; el medio del que nos valemos para analizar nuestras vivencias, recrearlas, volver a vivirlas con la distancia necesaria e integrarla en la realidad actual (García, 2003).

Escribir es un saber hacer que supone el dominio de un conjunto de operaciones cognitivas: 1) planificación, en función del contexto, de los contenidos (mensaje) y del tipo de discurso. 2) Textualización: sucesión de enunciados cohesionados, en función de factores contextuales, mediante oraciones gramaticalmente aceptables. 3) Revisión para diagnosticar y solucionar problemas surgidos en las operaciones anteriores.

La expresión escrita presenta el final del aprendizaje lingüístico, dada la complejidad que supone coordinar las diversas habilidades y procesos cognitivos implicados en este aprendizaje. En consecuencia, las dificultades pueden ser múltiples. Por lo cual, la enseñanza de esta habilidad supone un enorme reto.

En la expresión escrita se pueden distinguir varias dimensiones: 1) gráfica: de carácter psicomotor y perceptivo visual. 2) lingüísticas: forma y escritura del discurso;

3) expresiva-conceptual: contenidos de conciencia y creatividad. Las tres dimensiones son indisociables y configuran el fenómeno de la comunicación escrita (Sánchez, 1999).

La finalidad de la expresión escrita es la comunicación mediante un mensaje escrito, su adquisición es un proceso que se alarga con el tiempo, ya que se trata de una habilidad compleja, cuyo dominio requiere la integración de diferentes subprocesos.

Existen algunos modelos de la escritura que proporcionan una explicación global de los procesos implicados en la producción de los textos escritos, tal es el caso del modelo de Flower y Hayes (1980, 1996 citados en Defior). Este modelo identifica básicamente tres grandes grupos de procesos:

- a) Los que llevan a cabo la planificación de los objetivos y el formato general del texto;
- b) Los que se ocupan de la traducción o concreción y desarrollo de la secuencia de palabras que servirán para expresar el tema y,
- c) Los necesarios para la revisión y evaluación del texto hasta llegar a su forma definitiva.

Los procesos anteriormente mencionados estarían sometidos, a su vez, a un sistema activo de control que haría de la escritura un proceso cíclico y recursivo en sí mismo.

Por lo anterior, la lectura y la escritura son procesos que ayudan a elaborar significados, representaciones e interpretaciones del entorno que rodea al/la escolar. En ambos procesos la enseñanza adquiere un papel importante, ya que los métodos aplicados por l(os, as) profesor(es, as) determinan las características de los aprendizajes. A continuación se comentan consideraciones relacionadas con el proceso de aprendizaje y de enseñanza de la lecto-escritura.

## 2.3 Enseñanza de la lecto-escritura y sus métodos

Para comenzar este apartado se hará mención a la conceptualización del aprendizaje de la lecto-escritura según Ferreiro (1997 citado en Carvajal y Ramos, 2000) menciona que el aprendizaje de la lecto-escritura se inicia en la escuela como efecto de la enseñanza sistematizada e intencional y siguiendo las estrategias de enseñanza del método elegido por l(os, as) profesor(es, as).

Es decir: el acceso a la lengua escrita empieza el día y hora en que los adultos deciden, l(os, as) alumn(os, as) sólo aprenden cuando se les enseña. Leer y escribir se aprenden gracias a la secuencia pautada del método utilizado por parte del/la docente.

Por otra parte la enseñanza de la lecto-escritura la definen García y Rodríguez (1978) como un proceso mediante el cual el/la maestr(o, a) selecciona el material que debe ser aprendido y realiza una serie de operaciones cuyo propósito consiste en poner al alcance del/la estudiante sus conocimientos.

Por otra parte Smith y Ennis (1971) definen la enseñanza como la transmisión de conocimiento por una persona a otra en una escuela, la preparación y conducción de una situación en la cual hay algunos obstáculos que el individuo buscará superar, aprendiendo algo al intentarlo.

La enseñanza de la lecto-escritura ha sido, durante años, como una serie de procesos independientes, pero es evidente que es necesario proceder de manera secuencial las letras y las palabras de un texto aunque con esta solo se lograría que aprendan a leer pero no se lograría el objetivo de que lean para comprender y aprender, a esto último habría que sumar la representación de palabras para dar lugar a una lectura comprensiva.

Para llevar a cabo la enseñanza de la lecto-escritura, l(os, as) profesor(es, as) utilizan métodos que le permiten llevar a cabo un seguimiento en el proceso de aprendizaje de l(os, as) alumn(os, as), estos pueden ser muy variados y serán seleccionados dependiendo de las características y condiciones que l(os, as) alumn(os, as) presentan dentro del aula de trabajo, considerando que existen diferentes métodos de enseñanza y que dependerá de cómo el/la profes(or, ora) lo

lleve a cabo para obtener resultados satisfactorios de l(os, as) alum(n)os, as) respecto de su aprendizaje académico. Por lo que a continuación se explicarán algunos de los métodos empleados por l(os, as) profesor(es, as) de clase.

Para la enseñanza, el método no es una rutina es un proceso ágil y cambiante, corresponde al educador aplicarlos con eficacia para lograr los objetivos. Además se debe tomar en cuenta que: el/la maestr(o, a) adapta el método al/la niñ(o, a); nunca debe de ocurrir lo contrario, ya que de no ser así los resultados u objetivos a cumplir no serán los esperados.

En el desarrollo de la práctica educativa, uno de los problemas más comunes es la falta de una correcta aplicación de un método adecuado para la enseñanza de la lecto-escritura, por lo que es de suma importancia que el/la docente que imparte su enseñanza en la educación primaria, tenga un conocimiento general de la estructura de los métodos existentes, para que a partir de ello, realice un análisis del contexto del medio en el que el grupo se desenvuelve y de ser posible el de cada uno de l(os, as) alum(n)os, as) (Hernández, Leonardo y Peralta, 2001).

A continuación se definirá el término de método de enseñanza de la lecto-escritura que es un modo sistemático de conducir actividades que nos llevan al logro de los objetivos propuestos.

Esencialmente los métodos se clasificaron en sintéticos o analíticos según las habilidades perceptivas puestas en juego. Para lograrlas el/la niñ(o, a) debía pasar por un periodo de aprestamiento que, en lo didáctico derivó en propuestas de actividades en donde el énfasis se ponía en los componentes neuro-psicomotrices de los procesos de lectura y escritura (Daviña, 2003).

Aunque sea necesario el dominio de habilidades concretas para ejecutar e interpretar las grafías resultantes, la lecto-escritura más que una técnica implica formas de pensamiento

Dentro de la variedad de métodos que l(os, as) profesor(es, as) pueden utilizar para la enseñanza de la lecto-escritura, existen diversos métodos entre los principales se mencionan los que se basan en el estudio de los signos o sonidos elementales (método sintético), el otro tipo de método parte de palabras o frases completas (método analítico).

A continuación se explicarán cada uno de los métodos mencionados anteriormente, la descripción mostrará la importancia y la forma de generar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en l(os, as) alumn(os, as).

### 2.3.1 Método sintético

Espinoza (1998) menciona que los métodos sintéticos son métodos de lectura ascendentes en el sentido de que parten del estudio de los elementos más simples (grafemas, sílabas) para finalizar con las partes más complejas (frases, texto), dicho de otro modo, comienzan por las unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar con la palabra. Por tanto la secuencia de aprendizaje obedece al siguiente proceso:

1. Estudio de las letras (vocales y consonantes), en muchas ocasiones asociándolas a una representación gráfica de un objeto familiar que empiece por la letra que se está enseñando.

2. Combinación de letras entre sí para formar las sílabas.

3. Identificación de las palabras que han sido formadas a través de la unión de las sílabas aprendidas.

El método sintético debe su nombre al proceso de síntesis que supone lleva a cabo el/la niñ(o, a); no toman en cuenta la significación. Se comienza con el estudio de los signos y sonidos elementales; al leer, el/la niñ(o, a) debe unir los 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.

Por lo que el método sintético inicia de los elementos más sencillos del lenguaje, grafemas y con sus correspondientes fonemas, para después de un proceso establecido formar palabras y frases mas complejas (Bautista, 2002). Dentro del método sintético se pueden encontrar la siguiente clasificación:

#### 2.3.1.1 Método alfabético, de la letra o grafemático, del deletreo

Parte de los signos simples o sea de las letras. 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 simples y finalmente se llega a la formación de la palabra.

#### 2.3.1.2 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.

#### 2.3.1.3 Método silábico

Se deriva del fonético. Su unidad base son las sílabas que luego se combinan en palabras y frases. Inicialmente se enseñan con las diferentes consonantes. Funciona basado en el criterio de que el/la niño(a) debe efectuar por sí mismo el restablecimiento del sentido entre el encadenamiento de las sílabas que conforman las palabras y el encadenamiento de esas palabras constituyentes de la frase, con lo cual se pierde de vista la función simbólica del lenguaje.

El objetivo de los métodos anteriores es generar un aprendizaje piramidal donde primeramente se sienten las bases, fundamentos o aquellos conocimientos que determinen los cimientos de la lectura hasta lograr en un último nivel frases y la comprensión de la misma.

#### 2.3.2 Método analítico

Los métodos globales o analíticos son métodos de aprendizaje descendentes, es decir, van desde las unidades máximas (frases o palabras) hasta las unidades mínimas (grafema). Para facilitar el aprendizaje, el método sugiere diversas estrategias didácticas, como (Espinoza, 1998):

a) Sonidos onomatopéyicos de animales u objetos que evocan los fonemas consonánticos o vocálicos.

b) Dibujos o siluetas que evoquen el perfil de una determinada consonante o vocal.

c) Material impreso que comprenda una serie de palabras clave, precedidas por el objeto que cada una de ellas designe y cuya primera sílaba inicial (destacada en color) corresponda con el grupo consonántico-vocálico en cuestión.

A diferencia del método sintético, el método analítico parte de las formas más complejas del lenguaje, como lo son la estructuración de palabras y frases para posteriormente poder llegar al análisis de los grafemas y fonemas que las componen (Bautista, 2002), es decir, el método analítico parte de unidades mayores, concretas, como lo son las frases y las palabras, para llegar más adelante a las unidades más pequeñas y abstractas (sílabas y letras). Este método se aplica a l(os, as) niñ(os, as) en las edades más tempranas, se fundamenta en que l(os, as) niñ(os, as) perciben primero lo general de las cosas y posteriormente lo particular.

La mejor manera para elegir un método conveniente debe darse en razón de adecuarse éste a la naturaleza propia de los educandos, así como a las características socioculturales del grupo, con el consentimiento de que el método elegido no podrá ser aplicado en forma general a todos l(os, as) niñ(os, as) de un cierto grupo, debido a las diferencias individuales de éstos tal es el caso de distintos grados de madurez motriz, problemas de ajuste de personalidad, tanto en el hogar como en la escuela, los diferentes niveles de inteligencia, problemas de lenguaje y de aprendizaje. Por lo que un determinado método elegido podrá ser eficaz de acuerdo a la postura del/la profes(or, ora), la cual siempre será más importante que el método utilizado (Hernández, Leonardo, Peralta, 2001).

Una vez revisado el tema referente a los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, a continuación se describirá el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, y los factores que intervienen en dicho aprendizaje.

#### 2.4 Aprendizaje de la lecto-escritura y sus factores

Se entiende por aprendizaje de la lecto-escritura a un proceso interactivo, en el que se considera el papel activo del/la niñ(o, a) con capacidad de reflexionar y buscar el significado de las ideas y del pensamiento. El aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso de construcción personal de conocimiento que, asimismo, no se puede realizar solo. En este proceso, la interacción, la ayuda, es muy relevante. Sin esta ayuda no habría aprendizaje, al menos como lo entendemos en el entorno escolar

formal y respecto al conjunto de contenidos que integran el currículo de la lengua (Díez de Ulzurrun (coord),1999).

La lectura oral se define como un conjunto de respuestas verbales articulatorias, emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales constituidos por letras, silabas, palabras o textos. Si la respuesta verbal es sistemáticamente correcta, por ejemplo, si ante los elementos gráficos “la” se emite siempre el sonido “la”, es que los estímulos visuales en cuestión (los elementos gráficos) han alcanzado poder de control sobre aquella respuesta verbal.

En un principio aprender a escribir suele ser copiar, reproducir o imitar ciertas conductas manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales. El/la niñ(o,a) debe ir adquiriendo unas conductas motrices manuales básicas que suelen desarrollarse a través de la reproducción de modelos gráficos. Tales modelos son estímulos visuales. El/la niñ(o, a) escribe de acuerdo con ellos cuando alcanza una función discriminativa, cuando controlan su conducta manual. La reproducción del modelo grafico, y la consiguiente comprensión entre lo realizado y aquél, supone una posibilidad de autocorrección (reforzamiento o castigo), que se añade a la acción social suficientemente expuesta al tratar de la lectura (Toro y Cervera, 1990).

Es por ello que l(os, as) alumn(os, as) requieren de ciertas habilidades a desarrollar que le permitirán tener una mejor asimilación de lo que está aprendiendo, por lo tanto el siguiente apartado está encaminado a dar a conocer las condiciones que el/la alumn(o, a) debe tener establecidas para el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Es frecuente establecer la distinción entre factores internos (psicofisiológicos y emocionales) y externos (ambientales, familiares y escolares); no obstante, debería ser obvio que tal diferenciación sólo obedece a razones metodológicas de clasificación, puesto que la realidad demuestra que son muchas las ocasiones donde es muy difícil establecer una clara frontera entre ambas clases de factores en la dinámica personal del sujeto (Cabrera, Donoso y Marín, 1994).

Dentro de las condiciones para el aprendizaje de la lectura y de la escritura se encuentran las relacionadas al desarrollo cognitivo que tienen que ver con los procesos ligados a la adquisición, organización, retención, al uso del conocimiento, desarrollo psicomotriz referente al crecimiento evolutivo del/la niñ(o, a), ya que una

buena coordinación psicomotriz se verá reflejada en un primer momento en la adquisición de la escritura y posteriormente en la adquisición de la lectura.

Para el desarrollo de la inteligencia y de la comunicación humana hay una serie de desarrollos que están presentes en el aprendizaje y son necesarios para que l(os, as) niñ(os, as) logren el dominio de la lecto-escritura, los cuales se describirán a continuación.

a) Desarrollo Cognitivo: para hacer mención acerca del desarrollo cognitivo de l(os, as) niñ(os, as), se retomará la teoría cognoscitivista de Jean Piaget, en donde se hablará específicamente de la etapa de las operaciones concretas que abarca la edad de 7 a 12 años de edad.

Las operaciones concretas comienzan desde los 7 años y termina entre 11 y 12 años; aproximadamente, l(os, as) niñ(os, as) distinguen detalles y pueden fijar su atención en dos situaciones a la vez. Están preparados para resolver problemas matemáticos, aunque todavía necesitan apoyo de objetos (quitar o agregar). Cabe resaltar que es en este estadio donde se ubican a l(os, as) niñ(os, as) con algún tipo de dificultad de aprendizaje. El/la niñ(o, a) aprende las operaciones lógicas de seriación, clasificación y conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real (Cataño, 2002).

Al hablar de desarrollo cognitivo se consideran y relacionan dos cosas: en primer lugar se refiere a un conjunto de habilidades que tienen que ver con los procesos ligados a la adquisición, organización, retención y uso del conocimiento. Las habilidades mencionadas anteriormente son muy diversas y tienen que ver con competencias relativas a la atención, la percepción, a la memoria y a su vez a las capacidades intelectuales como lo son el razonamiento, la producción y comprensión del lenguaje y a la solución de problemas (Gutiérrez, 2005)

Para Piaget (sin año, citado en Flavell, 1993) el desarrollo cognitivo es un proceso de asimilación acomodación de un organismo: este proceso es activo. Es decir, selecciona e interpreta activamente información procedente del medio para construir su propio conocimiento en vez de copiar pasivamente la información tal como se presenta ante sus sentidos.

Por otra parte la psicología cognitiva pretende estudiar el sistema cognitivo humano, su organización y principios funcionales, con el fin de poder explicar cómo se determina la conducta humana. Este objeto de estudio se aborda desde una perspectiva cognitiva y con un nivel de análisis propio, por lo que se puede decir que los procesos cognitivos y las representaciones mentales sobre los que éstos operan caracterizan el núcleo de interés de la psicología cognitiva (Valiña y Martín, 2000).

De Sanchez (1991, citado en Cázares, 1999), menciona que la función que tiene la psicología cognitiva es validar los modelos psicológicos de pensamiento para:

- Construir y organizar el conocimiento.
- Elaborar mapas y estructuras conceptuales y procedimentales.
- Elaborar modelos de procesos, procedimientos y habilidades de pensamiento.
- Elaborar modelos para la autorregulación cognitiva.
- Teorizar las investigaciones sobre el pensamiento, la representación y la transferencia del conocimiento.

Ahora bien, por todo lo antes mencionado, la comprensión lectora se entiende como una tarea cognitiva compleja, en la que tanto la información que se proporciona en el texto como la que aporta el propio lector a partir de su bagaje cultural previo se complementan hasta alcanzar la interpretación final del texto. Para ello es preciso que el lector sea capaz de regular metacognitivamente la actuación coordinada de procesos cognitivos de naturaleza diversa.

Continuando con los factores necesarios para la adquisición de la lecto-escritura es importante mencionar lo que respecta al desarrollo motriz, del cual se hablará en el siguiente inciso.

b) Desarrollo Motriz: uno de los núcleos fundamentales del desarrollo motor infantil es la adquisición de la competencia para desplazarse de forma autónoma y mostrar la capacidad de controlar los objetos y situaciones de forma cada vez más eficaz y eficiente. Las habilidades fundamentales caracterizan la competencia motriz

infantil a partir del segundo año de vida, y suponen que el/la niño(a) sea capaz de desplazarse de forma más variada, equilibrarse y moverse en el mismo sitio de formas diferentes, manejar objetos tanto con las manos como con los pies. Es un proceso de cambio que abarca aproximadamente hasta los siete u ocho años. (Ruiz y cols. 2001).

El término psicomotricidad indica interrelación entre las funciones neuromotrices y las funciones psíquicas en el ser humano (García, 1991 citado en García y Fernández, 1999). La psicomotricidad trata de relacionar dos elementos de una misma evolución: el desarrollo psíquico y el desarrollo motor. Parte de una concepción del desarrollo que hace coincidente la maduración de las funciones neuromotrices y de las capacidades psíquicas del individuo, de manera que ambas cosas no son más que dos formas desvinculadas, de ver lo que en realidad es un único proceso (García y Berruezo, 2000).

El desarrollo motriz es importante para el crecimiento evolutivo del/la niño(a) ya que favorecerá una buena coordinación psicomotriz que se verá reflejada en un primer momento en la adquisición de la escritura y posteriormente en la adquisición de la lectura.

A la edad aproximadamente de ocho años hay una habilidad motriz en el/la niño(a), muy necesaria para la expresión verbal de estos: ésta es la escritura, ya que requiere controlar y coordinar la vista con los músculos finos de los dedos, para poder producir una escritura legible (Yuste, 1993).

Da Fonseca (2004) hace uso del término psicomotricidad al mencionar que es objeto de estudio y abarca las relaciones entre la organización neurocerebral, la organización cognitiva y la organización expresiva de la acción, es decir, comprende la acción (aquí entendida como praxia, motricidad o movimiento intencional) como un todo, siendo imposible imaginar su ejecución separada de su planificación.

Además de lo anterior la psicomotricidad es la interrelación entre el componente emocional y el componente cognitivo y supondrá la habilidad motriz de controlar todos aquellos movimientos elementales que requieren una especialización y un aprendizaje (Viedma, 1999).

Existen varios tipos de habilidades motrices, uno de ellos son las habilidades básicas siendo estos los movimientos que requiere un cierto grado de especialización

para su ejecución, entre las que se encuentran: los desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones. Otro tipo de habilidades son las genéricas que se refieren a las habilidades motrices que surgen de la combinación de dos o más habilidades motrices básicas como lo son los botes, pases, golpesos, entre otros. Mientras que las habilidades específicas son aquellas habilidades motrices genéricas propias de un deporte concreto como lo son los pases en baloncesto y los botes en balonmano.

La forma más elemental de definir psicomotricidad es considerarla una rama de la psicología, referida a una de las formas de adaptación del individuo al mundo exterior. La psicomotricidad se ocupa del rol del movimiento en la organización psicológica general.

La motricidad es fundamentalmente la capacidad de generar movimientos (entendido por movimiento toda acción que permita el desplazamiento desde un lugar o espacio a otro y los efectos que de ello resulte), la psicomotricidad es esencialmente la educación del movimiento, o por medio del movimiento, que procura una mejor utilización de las capacidades psíquicas (De Quirós, 2001).

Aparte de las habilidades motrices que el/la niño(a) debe de tener establecidas, es importante que a su vez también tengan interiorizada la estructura del esquema corporal, es decir que tenga identificadas las partes del cuerpo así como las de los demás, es por eso que a continuación se presenta una definición referente al esquema corporal.

Para Vallés (1996) el esquema corporal se entiende como un proceso de conocimiento inmediato del propio cuerpo en situación estática y dinámica y las relaciones que se establecen entre las diferentes partes o segmentos que lo integran. A partir de su dominio se establecen la diferenciación de los conceptos espaciales derecha-izquierda en uno mismo, en las demás personas y en los objetos del espacio que nos rodean.

Continuando con las condiciones necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura es necesario describir algunas consideraciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje.

c) Desarrollo del lenguaje: el lenguaje en el desarrollo histórico ha jugado un papel fundamental en el crecimiento de cualquier sociedad ya que los individuos de

cualquier edad han tenido la necesidad de comunicarse entre ellos para el logro de acuerdos; así que cualquier integrante que quiera pertenecer a un grupo con determinadas características particulares, entre ellos el lenguaje, requieren aprender de él con sus respectivas particularidades para recibir, comprender y exteriorizar sus ideas, pensamientos y acciones.

La capacidad de utilizar el lenguaje como un sistema de comunicación basado en las palabras y la gramática, es un elemento crucial en el desarrollo cognitivo. L(os, as) niñ(os, as) pueden emplear palabras para representar objetos y acciones, expresar reflexiones y experiencias e igualmente para comunicar sus necesidades, sentimientos e ideas con el fin de ejercer control sobre sus vidas (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

El lenguaje humano es un sistema flexible de símbolos que nos permite comunicar ideas, pensamientos y sentimientos (Morris, y Maisto, 2001). Vygotsky (1979 citado en García, 1998) define al lenguaje como un instrumento para el desarrollo de la inteligencia; sostiene que el lenguaje y pensamiento tienen un punto de encuentro a partir del cual se desarrolla posteriormente y en donde aquél constituye el elemento de comunicación e interacción social. Desde su perspectiva, el lenguaje posee la característica principal de sistematizar y coordinar los actos del sujeto, teniendo como función básica la resolución de situaciones problemáticas.

Mientras que Bruner (1980 citado en García, 1998) menciona que el lenguaje es una herramienta capaz de perfeccionar la acción y el pensamiento. Además, pone de relieve el carácter cultural del lenguaje en base al siguiente argumento: El lenguaje es el producto de una simbolización del mundo a la cual el sujeto se enfrenta como un todo estructurado de antemano.

Anteriormente se acaban de presentar definiciones que manejan algunos autores sobre lo que es el lenguaje, las cuales tiene cierta similitud ya que lo manifiestan como un medio de comunicación mediante el cual el/la alumn(o, a) puede expresar ideas, sentimientos y pensamientos, por lo tanto es relevante considerarlas ya que para el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura es necesario tener establecido el lenguaje hablado que utilizamos como medio de comunicación y que éste a su vez permita conocer como se estructura la comunicación de forma escrita y l(os, as) alumn(os, as) puedan lograr comprender los textos que se le presentan en el aula de trabajo.



El desarrollo del lenguaje presupone la adquisición de experiencias significativas y después la adquisición de palabras. Es solo el manipular y experimentar con el mundo a su alcance, cuando este asume algún significado, no solamente porque el/la niño(a) interioriza su entorno, sino también porque empieza a comprender las palabras que efectivamente representan la experiencia (Da Fonseca, 2004).

Por lo que se puede concluir que cuando el lenguaje interior se establece a través de la utilización inteligible de los objetos, ya sea a través de la organización relevante de los juguetes con respecto al espacio, o bien por medio de las expresiones no verbales, de las pantomimas y de los simulacros, la representación simbólica de la experiencia le permite al/la niño(a) la comprensión progresiva de los símbolos auditivo-verbales y, en forma simultánea, el descubrimiento progresivo de la realidad.

Para finalizar con las condiciones para la enseñanza de la lecto-escritura falta un elemento que permitirá distinguir los aspectos del proceso de lectura y escritura para generar un adecuado desarrollo de las actividades antes mencionadas, tal es el caso del desarrollo perceptivo que el/la niño(a) va adquiriendo a lo largo de su aprendizaje.

d) Desarrollo Perceptivo: es el que permite a l(os, as) niño(s, as) realizar discriminaciones de los elementos que le son necesarios para ir estructurando una idea o pensamiento así como también este influye en el proceso de lectura y escritura en el sentido de que dichas discriminaciones se relacionan con las letras, signos de puntuación, etc., que le permitirán al/la alumno(a) tener una buena escritura y en cuanto a la lectura hacer las distinción de sonidos adecuados.

Estamos rodeados de un mundo de objetos y sucesos y sin un esfuerzo consciente manifiesto, sentimos su presencia. Parece ser tan natural y requerir tan poco esfuerzo tener conciencia del ambiente, que uno tiende a tomar por sentadas la sensación y la perfección (Schiffman, 2004).

El término de percepción se refiere, corrientemente, a cualquier proceso mediante el cual nos damos cuenta de inmediato de aquello que está sucediendo fuera de nosotros mismos. La palabra clave aquí es (inmediata). Tan sólo podemos obtener información inmediata acerca de aquella parte del mundo que incide

directamente sobre nuestros sentidos. El mundo que percibimos es el mundo que vemos, oímos, saboreamos, olemos y tocamos (Bower, 1984).

Tod(os, as) l(os, as) niñ(os, as) aprenden que tienen cinco sentidos corporales, con la ayuda de los cuales conocen el mundo, éstos son los sentidos de la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto, cabe mencionar que estos dos últimos dependen uno del otro, lo mejor es designar todos los sentidos como un sistema sensorial común.

Yuste y García (1993) mencionan que la percepción es el proceso mediante el cual obtenemos información del mundo en que vivimos. Es el paso obligado a través del cual el mundo exterior llega o penetra en el sujeto. El cerebro es estimulado por la información que llega desde el exterior a través de los canales perceptivos, por tanto es un aspecto fundamental y básico para cualquier actividad mental.

De ahí la importancia que supone potenciar, desarrollar y favorecer la capacidad perceptiva del/la niñ(o, a) desde su edad más temprana, como garantía de un adecuado desarrollo intelectual posterior.

La percepción es un proceso constructivo por el que organizamos las sensaciones y captamos conjuntos o formas dotadas de sentido. Es un proceso constructivo que depende de las características del estímulo (que activan los órganos de los sentidos) y de la experiencia sociocultural y afectiva del sujeto perceptor. El sujeto utiliza esquemas perceptivos y, al percibir, está condicionado por su aprendizaje y experiencia, su personalidad y su cultura (Alonso y cols. 2002).

Es un proceso de información-adaptación al ambiente. El objetivo de la percepción es dotar de sentido la realidad que vivimos, facilitarnos información sobre el mundo y permitir la adaptación al entorno.

Es un proceso de selección. Como la información que recibimos es excesiva y los recursos del individuo son limitados, percibimos lo que es relevante para nosotros en cada circunstancia. Esta selección de estímulos es de gran importancia para nuestra adaptación y supervivencia se produce mediante la atención.

El proceso perceptivo humano involucra procesos de recepción, transferencia e integración de información muy complejos. Para que pueda darse la percepción, es necesario que se opere una estimulación sensorial y dentro de ella se debe considerar

el tipo de modalidad sensorial que esta en operación, su naturaleza, las características de la situación y de su proximidad, el nivel de desarrollo sensorial, es decir, de experiencia anterior. Solamente después de la observación de esas condiciones se puede analizar la percepción, dicha percepción se origina de los procesos de selección e interpretación que operan en el cerebro ya sea en forma intraneurosensorial, interneurosensorial o integradora (Da Fonseca, 2004).

Cuando alguno de los factores antes mencionados no se desarrolla adecuadamente el/la niñ(o, a) podría presentar algún tipo de dificultad en el aprendizaje, por lo que a continuación se hablará de dichas dificultades que pueden llegar a presentar l(os, as) alumn(os, as) en el contexto escolar.

### **CAPITULO III**

#### **DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y ESCRITURA**

Dificultad de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en la conducta de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje.

Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de esas condiciones o influencias (García, 1998).

Por otra parte, Santiuste y Beltran (2000) mencionan que las dificultades de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos debidos a disfunciones en el sistema nervioso central sea de forma indetectable o inferida. Tales trastornos pueden manifestarse por retrasos en el desarrollo precoz y/o dificultades en algunas de las siguientes áreas: atención, memoria, razonamiento, coordinación, comunicación, lectura, escritura, deletreo, cálculo, competencia social y maduración emocional. Las dificultades de aprendizaje son intrínsecas al individuo y pueden afectar al aprendizaje y la conducta en algunos individuos, incluyendo a los de inteligencia potencialmente normal, normal o superior.

Las dificultades de aprendizaje no se deben primariamente a minusvalías visuales, auditivas o motoras, retraso mental, trastorno emocional o desventaja cultural, aunque puede ocurrir concurrentemente con cualquiera de ellas. Las dificultades de aprendizaje pueden surgir de la variación genética, factores bioquímicas, sucesos en el periodo pre a post-natal, u otros sucesos subsecuentes que conllevan a deficiencias neurológicas (Learning Disabilities Association of Canada Definition, 1987) (Recolectado en Wong, 1996 citado en Santiuste y Beltran, 2000).

Por lo que el concepto de problemas o retrasos de aprendizaje es muy amplio pero abarcaría cualquier dificultad notable que un/una alum(n)do(a) encontrará para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañ(er)os(as) de la misma edad, cualquiera que fuera el factor determinante de este retraso. Durante muchos años los retrasos o problemas de aprendizaje han sido definidos por el déficit en una habilidad determinada.

La expresión de las dificultades de aprendizaje hace referencia a un área tan amplia y compleja que, tras más de una década figurando en la literatura científica y utilizándose de forma aplicada todavía puede considerarse un misterio. Sus expresiones sinónimas: discapacidades para el aprendizaje o del aprendizaje, déficit de aprendizaje, inhabilidades para el aprendizaje, etc., no han hecho más que representar una forma cubierta de disimular el sabor organicista de algo que venía denominándose disfunción cerebral mínima (Sneyers, 1979 citado en González, 1998).

Gearheart, (1978) señala cuatro razones por las cuales dichos términos (disfunción cerebral mínima y dificultades de aprendizaje) se confunden con frecuencia:

1) El haberse patrocinado estudios concurrentes utilizando los dos términos diferentes. Algunos de dichos estudios estaban bajo el auspicio de los médicos y los trastornos fueron llamados lesión cerebral mínima. Otros estaban bajo la dirección de los educadores y se denominaron trastornos de aprendizaje;

2) La población de niñ(os, as) que hoy se incluye bajo el rotulo de dificultades de aprendizaje en un principio fue aceptada en los servicios especiales de educación para niñ(os, as) lesionados cerebrales por ser éste el único término aceptado oficialmente a efectos de ayudas estatales;

3) El pensar que la dificultad en procesar eficazmente los datos aferentes sensoriales significaba que el cerebro no trabaja en la forma apropiada y por tanto hay una disfunción cerebral que pueden significar lesión cerebral;

4) El hecho de que muchos niñ(os, as) para los que no existen factores causales que sugieran daño cerebral exhiben un patrón de problemas similares al de los lesionados cerebrales.

Nunca se ha definido operativamente esa disfunción cerebral mínima o dificultades de aprendizaje. Lo que si está claro es que ha llegado a denominarse toda clase de problema escolar como dificultad de aprendizaje, dicho de otra forma cuando un/una alumn(o, a) presenta problemas educativos no necesariamente se habla de un daño a nivel cerebral, ya que estos se presentan por diversos factores ya sean sociales, familiares, emocionales, culturales entre otros, los cuales pueden ser aminorados por medio de una intervención psicoeducativa.

Si bien l(os, as) niñ(os, as) que presentan estas dificultades suelen hacerlas en todas las áreas del aprendizaje, la mayoría tropiezan en el aprendizaje de la lectura, para el cual presentan actitudes deficientes, este hecho y el que la lectura sea una materia instrumental, pues l(os, as) niñ(os, as) tienen que aprender a leer porque ellos tienen que leer para aprender. Mientras que Suárez, (1995), diferencia a las necesidades en el aprendizaje de la lecto-escritura en dos sentidos diferentes: amplio y restringido que a continuación se explican:

\* En sentido amplio, dificultades en el aprendizaje es equivalente a NEE: un/una niñ(o, a) tiene una NEE si tiene una dificultad de aprendizaje que reclama que se haga para él o ella una provisión educativa especial; un/una niñ(o, a) tiene una dificultad en el aprendizaje si tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que l(os, as) niñ(os, as) de su edad.

\* El sentido restringido de dificultades en el aprendizaje, procede principalmente de Estado Unidos, y como lo menciona Hammill (1990 citado en Suárez 1995), dificultades en el aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes, manifestados en dificultades significativas en la adquisición y uso de las capacidades de comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, razonamiento y para la matemática. Estos desordenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida.

Así, el concepto de dificultades de aprendizaje como tal es relativamente reciente, sin embargo, han proliferado todo tipo de teorías y de modelos explicativos con la pretensión, no siempre lograda, de clarificar uno de los dominios de la psicología de la educación que actualmente suscitan mayor atención. En general, las dificultades de aprendizaje suelen atribuirse a: variables personales tales como la herencia o las lesiones cerebrales, variables ambientales como entornos familiares y

educativos pobres y una combinación interactiva de ambos tipos. Algunos investigadores creen que los problemas del aprendizaje son causados por diferencias en el funcionamiento del cerebro y la forma en la cual éste procesa información.

L(os, as) niñ(os, as) con problemas de aprendizaje no son tontos o perezosos. De hecho, ellos(as) generalmente tienen un nivel de inteligencia promedio o superior al promedio. Lo que pasa es que sus cerebros procesan la información de una manera diferente (Smith, 1995 citado en Escobedo, 2007). No hay ninguna señal única que indique que una persona tiene un problema de aprendizaje. Los expertos buscan una diferencia notable entre el progreso escolar actual y el nivel de progreso que podría lograr, dada su inteligencia o habilidad. También hay ciertas indicaciones que podrían significar que el niño o niña tiene un problema de aprendizaje.

La mayoría de ellas están con las tareas de la escuela, ya que los problemas de aprendizaje tienden a ser descubiertos en la escuela. Es probable que el niño o niña no exhiba todas estas señales, o aún la mayoría de ellas. Sin embargo, si el/la niñ(o, a) exhibe varios de estos problemas, entonces la madre y el padre y el/la maestr(o, a) deben considerar la posibilidad de que el/la niñ(o, a) tenga un problema de aprendizaje. Cuando el/la niñ(o, a) tiene un problema de aprendizaje, él o ella pueden presentar síntomas específicos, a continuación se comentarán algunos (Defior, 1996):

- ✓ Puede tener problemas en aprender el alfabeto, hacer rimar las palabras o conectar las letras con sus sonidos;
- ✓ Puede cometer errores al leer en voz alta, y repetir o detenerse a menudo;
- ✓ Puede no comprender lo que lee;
- ✓ Puede tener dificultades con deletrear palabras;
- ✓ Puede tener una letra desordenada o tomar el lápiz torpemente;
- ✓ Puede luchar para expresar sus ideas por escrito;
- ✓ Puede aprender el lenguaje en forma atrasada y tener un vocabulario limitado;

- ✓ Puede tener dificultades en recordar los sonidos de las letras o escuchar pequeñas diferencias entre las palabras;
- ✓ Puede tener dificultades en comprender bromas, historietas cómicas ilustradas y sarcasmo;
- ✓ Puede tener dificultades en seguir instrucciones;
- ✓ Puede pronunciar mal las palabras o usar una palabra incorrecta que suena similar;
- ✓ Puede tener problemas en organizar lo que él o ella desea decir o no puede pensar en la palabra que necesita para escribir o conversar;
- ✓ Puede no seguir las reglas sociales de la conversación, tales como tomar turnos, y
- ✓ Puede acercarse demasiado a la persona que le escucha;
- ✓ Puede confundir los símbolos matemáticos y leer mal los números;
- ✓ No puede repetir un cuento en orden (lo que ocurrió primero, segundo, tercero);  
o
- ✓ Puede no saber dónde comenzar una tarea o cómo seguir desde allí.

Cuando un/una alumn(o, a) durante su desarrollo educativo presenta algún tipo de atraso se considera importante tener especial atención en sus actividades, ya que muchas veces este tipo de atrasos se debe a alguna problemática. Por lo que en los apartados siguientes se comentarán las dificultades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y las dificultades en el aprendizaje de la escritura.

### 3.1 Dificultades de aprendizaje de la lectura

Las dificultades lectoras implican normalmente un fallo en el reconocimiento o en la comprensión del material escrito. El reconocimiento es el más básico de estos procesos, ya que la identificación de una palabra es previo a la comprensión de la



misma. Las dificultades de comprensión no se dan normalmente en el nivel de las palabras, sino en el de los sintagmas, las oraciones y la integración de la formación de las oraciones (Oakhill y Garnham, 1988 citado en Dockrell y McShane, 1997).

Las dificultades de lectura obstaculizan el progreso educativo en una amplia variedad de áreas, dado que la lectura es la vía de acceso a una gama de información. En efecto, no aprender a leer en los primeros años escolares deja al/la niño(a) fuera de una gran parte de los restantes aspectos del currículo escolar, también afectaran negativamente a la adquisición de conocimientos más haya del currículum y a su vez afectará negativamente a la comprensión lectora, que se basa considerablemente en el conocimiento general (Dockrell y McShane, 1997).

Se define por la presencia de un déficit en el desarrollo del reconocimiento y comprensión de los textos escritos. Este trastorno no es debido ni al retraso mental, ni a una inadecuada o escasa escolarización, ni a un déficit visual o auditivo, ni a un problema neurológico. Sólo se clasifica como tal si se produce una alteración relevante del rendimiento académico o de la vida cotidiana (García, 1998).

González (1998) trata de elaborar un modelo teórico-explicativo del trastorno, pueden distinguirse dos formas diferentes de enfocar el tema de las dificultades de aprendizaje de la lectura: a) una sería aquella que plantea el problema de las dificultades en el aprendizaje centrándose en el análisis del sujeto; b) otra sería aquella que plantea el problema de las necesidades de aprendizaje de la lectura concentrándose en una tarea que ha de realizar el sujeto, las cuales se explicarán a continuación.

a) Teorías centradas en el/la niño(a): existen tres grandes líneas de interpretación e investigación:

1.- Teorías madurativas del desarrollo cognitivo: estas teorías analizan el desarrollo secuencial de las aptitudes cognitivas de los seres humanos partiendo en las teorías evolutivas Piagetanas.

Desde este punto de vista cada niño(a) tiene su propio ritmo de desarrollo y maduración de dichas aptitudes mentales, el cual se da bajo condiciones apropiadas afectando la capacidad de aprendizaje del/la propi(o, a) niño(a).

2.- Teorías funcionales cognitivas: estas teorías partiendo de distintas concepciones sobre los componentes del funcionamiento mental se centran en el análisis de aquellos que intervienen en los procesos de aprendizaje y consideran que un desigual desarrollo entre las distintas destrezas tiene una relación positiva con los problemas de aprendizaje.

3.- Teoría del procesamiento de información. Estas teorías agrupadas bajo diversas expresiones: procesamiento cognitivo, estilo de aprendizaje, modalidades perceptivas etc., definen a l(os, as) niñ(os, as) con dificultades de aprendizaje como aquell(os, as) niñ(os, as) que presentan alteraciones en uno o más de los procesos psicológicos básicos necesarios para el aprendizaje escolar.

b) Teorías centradas en la tarea: partiendo de la investigación del análisis de conducta aplicado y otros trabajos de teóricos de la educación este modelo teórico se centra en la tarea a aprender, no reconociendo problemas de aprendizaje o déficits de aptitudes especiales en el/la niñ(o, a) y explicando la conducta de dificultad en el aprendizaje como una falta de experiencia y de práctica con la tarea. Desde esta perspectiva se considera la lectura como una conducta cuya adquisición esta sujeta a las leyes del aprendizaje; mientras que la percepción, el nivel de inteligencia, y la coordinación visomotora no afectan decisivamente al dominio de la habilidad lectora.

Lo antes mencionado hace referencia a las dos teorías propuestas por González (1998) acerca del origen de las dificultades de aprendizaje de la lectura diciendo que uno de los orígenes proviene del nivel cognitivo y madurativo del niñ(o, a) es decir que su edad madurativa no corresponda a su edad cronológica, por otra parte está la teoría que señala que las dificultades de aprendizaje se deben a una falta de experiencia y de práctica con la tarea, esto quiere decir que las estrategias utilizadas por el/la docente no son las adecuadas para la enseñanza de la lectura por lo que el/la niñ(o, a) no es responsable directo de no aprender y en sí lo que requiere son nuevas estrategias para fortalecer los conocimientos que va adquiriendo.

Por otro lado se encuentran las teorías integradoras en las que según Lerner las teorías centradas en el/la niñ(o, a) y las centradas en la tarea se pueden integrar en un mismo modelo por lo que a continuación se da una explicación sobre dichas teorías.

Teorías integradoras: la dicotomía establecida por las dos grandes perspectivas que se han señalado (aquella que se centra en el/la niño, a) y aquella que se centra en la tarea Lerner (1981 citado en González 1998), considera que el enfoque de procesamiento psicológico y el enfoque de análisis de tareas pueden integrarse en un modelo explicativo de las dificultades de aprendizaje de la lectura: los conceptos del procesamiento psicológico pueden ser ampliados para incluir otras áreas cognitivas, tales como déficit de atención; las perspectivas de destrezas académicas pueden también ser ampliadas para incluir la interacción entre variables instruccionales y variables centrales en el/la niño, a).

Con esto se puede concluir que si bien es cierto que l(os, as) alumn(os, as) pueden presentar algún tipo de problema relacionado con factores perceptivos, cognitivos, de lenguaje entre otros, también influyen las estrategias utilizadas por l(os,as) docentes las cuales deben tener como base tanto las necesidades como el estilo de aprendizaje de l(os, as) niño, a).

A continuación se presentan los modelos prácticos de diagnóstico y de tratamiento los cuales centran su evaluación y diseños de programas de tratamiento en el análisis de los procesos psicológicos del/la niño, a), la otra línea como aquella que se centra en ambos procesos en el análisis de la tarea escolar a aprender, siendo estos los siguientes:

Modelos centrados en el/la niño, a): el análisis evaluativo de los procesos psicológicos que se considera tienen que ver con las dificultades de aprendizaje puede centrarse en una o varias de las distintas áreas de procesamiento psicológico, incluyendo capacidades visuales, auditivas, kiestésicas, táctiles, de memoria, de lenguaje etc., o bien optando por un enfoque multidisciplinar.

Modelos centrados en la tarea: el hecho de centrarse en la tarea a aprender, en lugar de los procesos psicológicos de el/la niño, a) con dificultades de aprendizaje, plantea una alternativa diferente de diagnóstico y tratamiento. Esta alternativa propugna como método el analizar la conducta lectora en términos de las destrezas que la componen, estas destrezas son colocadas en una secuencia lógicamente ordenada, con base a la cual se evalúa al/la niño, a), determinando cuáles posee y cuáles no y de ellos se deriva a su vez un enfoque de tratamiento cuyo objetivo es ayudar al/la niño, a) a adquirir las destrezas (conductas facilitadoras) que aun no

posee, con la meta de que logre llevar a cabo la tarea de aprender a leer (conducta terminal).

Ya se hablo de las teorías las cuales explican el origen de las dificultades de aprendizaje de la lectura y posteriormente se hizo mención de los modelos prácticos de diagnóstico y de tratamiento, los cuales tienen la finalidad de mejorar dichas dificultades por medio de una intervención lo más óptimas posibles para un buen aprendizaje tomando en cuenta tanto el estilo de aprendizaje de l(os. as) niñ(os, as) como las tareas a realizar. A continuación se presentarán algunas dificultades que se pueden presentar en el proceso de adquisición.

Comúnmente, el niño con dificultades en la lectura presenta titubeos, falta de conocimiento de las palabras, repeticiones, o bien evidencia que no ha comprendido lo leído, lee de memoria o inventa el texto. Ante todas estas dificultades, podemos detectar cuatro grupos (<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=436>)

1. Lectura carencial o dislexica: aparición de varios errores en el proceso de leer: omisión de letras, sílabas o palabras, confusión de letras, de sonidos o formas semejantes, cambiar de lugar las letras o las sílabas etc.

2. Lectura con fallas de ritmo: dentro de estas dificultades se despliegan tres tipos.

✓ Lectura bradilexica: el/la alumn(o, a) lee lentamente, con mucha pausa, aunque sin cometer errores.

✓ Lectura taquiléxica: el/la alumn(o, a) imprime velocidad en su lectura, se apresura demasiado.

✓ Lectura disrítmica o desordenada: gran desorden al leer, de pronto lee rápido, como puede hacerlo pausadamente, pero siempre sin guardar el orden, ni respetar las pausas y los signos de puntuación.

3. Lectura con fallas del conocimiento: dentro de dichas dificultades se despliegan dos tipos.

✓ Lectura mnésica: el/la alumn(o, a), de tanto oírlo o repetirlo, ha aprendido el texto de la lectura de memoria y aparentemente lee con corrección, pero en cuanto se le indica que lea una determinada palabra, sílaba o letra, es incapaz de hacerlo, porque no sabe leer.

✓ Lectura imaginaria: este tipo de lectura se encuentra principalmente en primero y segundo grado, el/la niñ(o, a) de lectura imaginaria tampoco sabe leer, para hacerlo se vale de las láminas que ilustran el libro, o inventa un texto, pretendiendo describirlo.

4. Lectura con trastornos en la globalización: dentro de este grupo se despliegan cuatro tipos.

✓ Lectura arrastrada: l(os, as) alumn(os, as) que responden esta dificultad padecen trastornos de la motricidad ocular o del campo visual, no se hallan condiciones para captar en forma global, total, las palabras que leen. De ahí que prolonguen la pronunciación de la sílaba o la repitan, para ir abarcando con la vista el resto de las palabras que al final leen.

✓ Lectura repetida: est(os, as) alumn(os, as) repiten en voz alta varias veces, las primeras sílabas.

✓ Lectura repetidas silenciosas: el/la alumn(o, a) realiza las repeticiones en voz baja, para después leer correctamente.

✓ Lectura de tipo mixta: se trata de una lectura arrastrada y repetida.

Una vez explicadas las dificultades referentes a la lectura las cuales se basan principalmente en algunas características que l(os, as) niñ(os, as) pueden presentar a la hora de iniciar su proceso de aprendizaje es importante dar a conocer los diferentes tipos de errores que se pueden presentar dentro de la misma.

### 3.1.1 Errores en la lectura

Según Toro y Cervera (1990) dentro de la lectura existen errores que l(os, as) niñ(os, as) cometen al momento de realizarla es por ello que a continuación se nombran y explican los siguientes:

✓ No lectura: el sujeto no emite respuesta verbal alguna (no lee) ante una letra, una sílaba o una palabra determinada.

✓ Vacilación: el sujeto se detiene más tiempo del habitual, titubea o vacila antes de leer una letra, sílaba o palabra, pero acaba haciéndolo.

✓ Repetición: el sujeto vuelve a leer (repite) lo ya leído. Puede hacerlo una o varias veces seguidas. A veces repite sólo una sílaba otras en cambio vuelve a leer toda una palabra. A veces incluso puede llegar a repetir dos o más palabras.

✓ Rectificación: el sujeto lee equivocadamente una letra, sílaba o palabra, percibe su error, y procede de inmediato a una lectura correcta.

✓ Sustitución: el sujeto sustituye una letra por otra. Éste fenómeno se da preferentemente en la lectura de consonantes.

✓ Rotación: el sujeto sustituye una letra por otra, siempre y cuando tales letras sean de las denominadas (móviles). Se llaman letras móviles a aquellos pares de letras en los que cada uno de los miembros suelen ser, gráficamente, la imagen en espejo del otro.

✓ Sustitución de palabras: el sujeto sustituye una palabra por otra. Obviamente este error no puede darse más que en la lectura de palabras y en la lectura de textos. Analizando el cambio de una palabra por otra, se observará que en tal fenómeno se implican sustituciones, adiciones y omisiones. Normalmente la palabra sustituida guarda una cierta similitud gráfica y fonética con aquella que la reemplaza.

✓ Adición: el sujeto añade el sonido correspondiente a una letra al leer sílabas o palabras (sueltas o formando parte de un texto).

✓ Adición de palabras: en la lectura del texto, el sujeto emite una palabra completa que no aparece escrita. Estas palabras suelen ser adverbios, preposiciones o conjunciones.

✓ Omisiones: el sujeto omite una letra en la lectura de sílabas, palabras o texto.

✓ Omisión de palabras: en la lectura del texto, el sujeto omite una palabra completa. Estas palabras omitidas suelen ser adverbios, artículos, pronombres, preposiciones o conjunciones, y en general monosílabas.

✓ Inversión: el sujeto lee como si estuviera invertido el orden de colocación de las letras.

Lo antes mencionado hace referencia a los errores que se pueden presentar a la hora de leer los cuales pueden llevar a tener dificultades de aprendizaje sino son atendidas a tiempo, cabe mencionar que estos errores no necesariamente se presentan simultáneamente, sino de forma específica dependiendo de las necesidades que presenten l(os, as) alumn(os, as) por tal motivo es importante llevar a cabo una intervención psicoeducativa la cual permita identificar, evaluar y reeducar dichos errores.

Por otra parte Aragón (2001) delimita ocho indicadores de error en la lectura:

1.- Omisiones: el/la niñ(o, a), al leer, omite letras, sílabas, palabras, frases y oraciones.

2.- Inserciones: el/la niñ(o, a), al leer, agrega a su lectura letras, sílabas, palabras, frases y oraciones que no figuran en el texto. Esas inserciones pueden ser de letras, sílabas y palabras iguales, es decir, que figuran en el texto impreso, en las palabras cuando repite letras o sílabas; en las frases y oraciones cuando repite palabras. También puede tratarse de inserciones de letras, sílabas, palabras, frases y oraciones del todo diferentes.

3.- Errores de secuenciación: cuando el/la niñ(o, a), al leer, cambia el orden, dentro de la palabra, de las letras o las sílabas que la conforman. Cuando dentro de la

frase o la oración altera las secuencias de las palabras, y cuando en la lectura de párrafos cambia el orden de las frases y de las oraciones.

4.- Confusión debida a la posición o dirección de los elementos que conforman las letras: el/la niñ(o, a), al leer, confunde entre sí, las siguientes letras (b – d, b – p, d – p, d – q, p – q, f – t, w – m, u – n, h – i, M – W, N – Z, J – L).

5.- Confusión debido al tamaño de las letras: el/la niñ(o, a), al leer, confunde las letras (i – l).

6.- Confusión debido al número de elementos que conforman las letras: el/la niñ(o, a), al leer, confunde las letras (c – o, c – s, c – d, q – g, n – h, n – r, i – j, l – w, n – m, n – ñ, u – w, x – y. B – D, C – O, E – F, C – G, L – W, N – Ñ, O – Q, P – B, P – R, C – S, V – W, X – Y).

7.- Separación inadecuada: el/la niñ(o, a), al leer, separa inadecuadamente las letras o sílabas que integran las palabras.

8.- Confusión de letras diferentes: el/la niñ(o, a), a leer, confunde una letra por otra diferente a las confusiones a las que se refieren los indicadores 4, 5 o 6.

Como se observó anteriormente Toro y Cervera (1990) y Aragón (2001) hacen referencia a los errores que se pueden presentar en la lectura, por una parte Toro y Cervera mencionan 11 mientras que Aragón solo menciona ocho, ambos tienen la misma finalidad aunque cada uno los explica de diferente manera. Cabe mencionar que dichos autores serán tomados en cuenta a la hora de realizar la evaluación inicial para detectar los errores de la lectura que servirán de base para la intervención psicoeducativa.

Una vez que se ha mencionado lo referente a las dificultades y a los errores de la lectura que el/la alum(n) o, a) puede presentar a lo largo de su aprendizaje escolar otro tipo de dificultades que se pueden encontrar en l(os, as) niñ(os, as), son las relacionadas con la escritura, de las cuales se hablará a continuación.



### 3.2 Dificultades de aprendizaje de la escritura

Se trata de una dificultad significativa en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la escritura. Este trastorno no se explica por la presencia de un retraso mental, por insuficiente escolarización, por un déficit visual o auditivo, por la alteración neurológica. Se clasifica como tal sólo si producen alteraciones relevantes en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana (García, 1998).

Suele asociarse con otras alteraciones superpuestas como los trastornos del desarrollo en la lectura, trastornos del desarrollo del lenguaje de tipo expresivo y receptivo, trastornos del desarrollo matemático, trastornos en el desarrollo de la coordinación o de habilidades motrices e incluso con trastornos de conducta de tipo desorganizado.

Hay poca información sobre el curso y la prevalencia puesto que hasta recientemente no se ha recuperado y enfatizado su interés (Cuetos, 2000). Se sugiere, sin embargo, una frecuencia y un curso similar al del trastorno del desarrollo de la lectura.

Este tipo de definición ha sido muy matizado, en concreto, García (1998), propone criterios específicos, aparte de los generales, sobre alteraciones en las diversas dimensiones de la escritura, con lo que se matiza muchísimo el trastorno y ofrece mayor aplicación a nivel educativo. Por lo que propone un análisis de las características conductuales de los déficits cognitivos seleccionados en los textos escritos en relación con los trastornos gramaticales, fonológicos y viso-espaciales.

Para apoyar la existencia del trastorno se repasan las implicaciones generales de los datos en torno a las tareas de copia, dictado y escritura espontánea. Este trastorno suele presentar diversas áreas alteradas tales como el deletreo, la sintaxis escrita en contraste con los resultados de la sintaxis oral, la organización del texto, la cohesión (enlaces gramatical, transicional y léxico), sentido de la audiencia, habilidades cognitivo-sociales, ideación/abstracción, etc. La sintaxis escrita puede medirse mediante la combinación de oraciones, la complejidad sintáctica, la escritura espontánea y las tareas de identificación. Todas estas alteraciones ilustran la línea de las investigaciones actuales y las perspectivas de futuro rigurosas y científicas de abordar las dificultades de aprendizaje de la escritura.

### 3 .2.1 Escritura en espejo

Una dificultad típica observada en las disgrafías o dificultades de aprendizaje de la escritura es la escritura en espejo. En el ambiente popular hablar de escritura en espejo era hablar de niños disléxicos. Se han aducido para sus explicaciones múltiples hipótesis como la de la deficiente lateralidad, la del esquema corporal deficitario, etc., éste tipo de hipótesis no son sino correlacionales.

Una explicación alternativa y coincidente con el enfoque modular es el de la inversión de rasgos. Al no poseer la persona con dificultades de aprendizaje de la escritura una representación estable de los rasgos componentes de los grafemas y puesto que parte de la información sí la posee pero parte no, se produce una confusión llamándola a esta escritura en espejo (Nieto, 1995).

Una ilustración de ello es la confusión de p y q. La persona sabe que existe un rasgo en forma de línea vertical y un rasgo en forma de semicírculo, el problema está en saber si va antes o después. Del mismo modo que a una persona que intenta copiar un dibujo abstracto, muchos rasgos se le escapan porque la representación en el grafema no es está adquirida. Como quiera que se practique el error éste se estabiliza y se hace persistente. De ahí que el entrenamiento directo de habilidades de análisis fonológico, incluso en el nivel de educación infantil, sea tan eficaz en potenciar las habilidades de escritura, al igual que las de lectura.

Como quiera que la direccionalidad (patrones motores gráficos) de la mayoría de las letras van de arriba abajo y de izquierda a derecha, cuando se da excepciones, d ó q, esto complica la representación estable en la memoria de estos grafemas. En el semicírculo hay que empezar de derecha a izquierda, por lo que los errores se deben a sobregeneralización de las reglas, del mismo modo que el/la niñ(o, a) cuando está adquiriendo el lenguaje regulariza en exceso hasta que aprende las excepciones.

Como las personas con predominio izquierdo han de seguir una orientación al revés, de derecha a izquierda, para no tapar lo que escribe y poder ver y guiar el proceso, puede que se observen más errores pero no es un problema de la lateralidad zurda sino de inversión de rasgos, puesto que al tener que recuperar los alógrafos el/la niñ(o, a) comete errores; conoce el grafema a representar pero ha de determinar el alógrafo específico y ello es dificultoso, porque se le está enseñando la escritura como si fuera diestro.

### 3.2.2 Intercambio de letras

Una explicación similar cabría aducir en el caso de intercambio de letras. Ejemplo: sol por los. Puesto que es posible que se dé una representación deficitaria a nivel léxico, sea por dificultades en la ruta ortográfica, sea por dificultades en las reglas de transformación de fonemas o grafemas (ruta fonológica), o en ambas, se da inversión de letras en el contexto de la palabra del mismo modo que se daba inversión de rasgos en el contexto de la letra.

La persona sabe que la palabra lleva una l, s, o, pero no sabe el orden exacto. No se trata, por tanto, de dificultades espaciales, lateralidad, psicomotrices, perceptivas o del esquema corporal, sino que son dificultades en la coordinación del lenguaje y cuyo núcleo está en dificultades en la construcción de representaciones léxicas, en el aprendizaje de reglas fonema grafema y grafema fonema. Estas dificultades se representan sobre todo en los grafemas con rasgos comunes, como p y q, b y d, p y b, etc. El problema es pues psicolingüístico por dificultades léxicas, sea en la ruta ortográfica o fonológica, aunque a veces, y esto hay que diferenciarlo, pueden producirse estas confusiones por una memoria operativa reducida o por falta de estrategias de memorización adecuadas.

### 3.2.3 Retraso en la escritura

Portellano (2001) hace referencia con respecto al retraso de la escritura mencionando que tiene otras connotaciones, puesto que aunque también sea posible observar un mal funcionamiento en alguno de los módulos y sobre todo en los procesos léxicos al igual que en las dificultades de aprendizaje de la escritura o disgrafías, el origen del retraso es diferente y ha de hallarse en escolarización inadecuada, escasa motivación y sobre todo motivación de logro, baja inteligencia o inadecuado o desfavorable ambiente familiar.

1. Los retrasos en la escritura pueden presentar dificultades de planificación, como en el caso de pobre inteligencia, escasa creatividad o entornos culturalmente empobrecidos, que se manifiestan en poca cantidad de escritura espontánea e impulsiva sin pensar, más en la escritura descriptiva que valorativa, sin juzgar su importancia, etc.

Lo mismo ocurre con las dificultades en la construcción sintáctica, que reflejan en la escritura un lenguaje con pocos elementos gramaticales o con jergas de clases sociales concretas o de dialectos marginales.

2. También pueden aparecer, es lo más común, dificultades en los procesos léxicos, que se manifiestan de diversas formas. Si tienen un léxico reducido se manifiestan en que no encuentran las palabras pertinentes, típico de ambientes marginales y niveles socioeconómicos y culturales bajos o con escasa escolarización. Lo mismo ocurre en la recuperación de la palabra, sea por la ruta fonológica o visual, con retrasos similares a los disgráficos fonológicos o superficiales.

Cuando se inicia la enseñanza de la escritura, si ésta se realiza por el método analítico (global), pueden aparecer similitudes con los disgráficos fonológicos al no adquirir los mecanismos de transformación de fonema o grafema, y si ésta se inicia por el método fonético o silábico ocurre lo contrario, con similitudes a los disgráficos superficiales. Esto llevó en el pasado, erróneamente, a atribuir al método utilizado la causa de las dislexias y disgrafías, lo que es visiblemente discutible.

3. Cuando se observan dificultades en los procesos motores éstas pueden ser de tres tipos, según los subprocesos empeñados, sea en los alógrafos o en la recuperación de alógrafos, sea en los patrones motores gráficos o sea en la organización general y en los procesos más externos y puramente ejecutivos.

a) En los alógrafos pueden darse confusiones, mezcla de mayúsculas y minúsculas o de diferentes tipos de escritura, adiciones u omisiones, etc.

b) En los patrones motores gráficos aparecen manifestaciones tales como dibujos inadecuados de las letras, grafemas grandes o pequeños en exceso, inclinación, desproporción entre las letras, etc.

c) La organización general con líneas inclinadas, espacios excesivos, amontonamiento de letras y palabras.

Las dificultades de aprendizaje en la escritura antes mencionadas se pueden presentar debido a que el/la niño(a) aún no ha adquirido una adecuada lateralidad (diferencia entre izquierda y derecha) y llega a intercambiar la posición de algunas grafías como lo son la p y q, b y d, ó por presentar alteraciones en el área visual,

auditiva y en la memoria o falta de estrategias de memorización adecuadas, sin dejar a un lado el contexto social en el cual se desenvuelven. Sin embargo también es importante hacer referencia a los errores que se pueden presentar en la escritura, los cuales se mencionarán y explicarán a continuación.

### 3.2.4 Errores en la escritura

Según Toro y Cervera (1990) dentro de la escritura existen errores que l(os, as) niñ(os, as) cometen al momento de realizarla es por ello que a continuación se nombran y explican los siguientes, considerando que los clasifica en seis grupos (grafismo, ortografía natural, ortografía arbitraria, velocidad, sintaxis y contenido expresivo), para fines de la investigación solo se harán mención a los relacionados con la ortografía natural, siendo las siguientes:

- ✓ Sustituciones: una de las letras escritas no corresponde a lo que debiera suscitar el fenómeno emitido. Es decir, la letra correcta es reemplazada por otra.
- ✓ Rotación: al igual que ocurría en la lectura se trata de un caso particular de sustitución. Se da cuando la letra correcta es sustituida al escribir, por otra que puede considerarse como la misma habiendo girado o rotado en el plano del papel.
- ✓ Omisiones: el/la niñ(o, a) deja de escribir algunas de las letras que han sido dictadas o copiadas.
- ✓ Adiciones: se añade una letra a la transcripción correcta de lo dictado.
- ✓ Inversiones: se escriben todas las letras incluidas en una sílaba pero en orden opuesto al correcto.
- ✓ Uniones: dos o más palabras se escriben sin solución de continuidad.
- ✓ Fragmentaciones: una palabra es escrita introduciendo en ella claras soluciones de continuidad, como si realmente se tratara de dos o más palabras.

Los errores antes mencionados hacen referencia a las dificultades que se pueden presentar a la hora de escribir las cuales sino son atendidas a tiempo pueden aumentar, cabe mencionar que estos errores no necesariamente se presentan simultáneamente, sino de forma específica dependiendo de las necesidades que presenten l(os, as) alum(n)os, as) por tal motivo es importante llevar a cabo una intervención psicoeducativa la cual permita identificar, evaluar y reeducar dichos errores.

Por otra parte Aragón (2001) divide los errores de escritura en dos grandes rubros:

La copia: en la cual se definieron nueve indicadores de error, los cuales se mencionan a continuación:

1.- Omisiones: el/la niñ(o, a), al copiar, omite letras, sílabas, palabras, frases y oraciones

2.- Inserciones: el/la niñ(o, a), al copiar, agrega letras, sílabas, palabras, frases y oraciones que no figuran en el texto. Al igual que en la lectura esas inserciones pueden ser iguales a los estímulos gráficos ya existentes, o bien inserciones del todo diferentes.

3.- Errores de secuenciación: el/la niñ(o, a), al copiar, cambia el orden, dentro de la palabra, de las letras o las sílabas que la conforman; cuando dentro de la frase o la oración altera las secuencias de las palabras, y cuando al copiar párrafos cambia el orden de las frases y las oraciones.

4.- Confusiones debidas a la posición o dirección de los elementos que conforman las letras: el/la niñ(o, a), al copiar, confunde las letras que se incluyen en el indicador número cuatro de la lectura, o bien, traza inadecuadamente las letras siguientes, alterando los rasgos que la configuran (a, c, f, h, J, K, r, s, t, v, z, A, B, C, D, E, F, G, H, K, P, Q, R, S, T, U, V, Z).

5.- Confusión debida al tamaño de las letras: el/la niñ(o, a), al copiar, confunde las letras i y l, o bien, confunde las letras mayúsculas y las minúsculas cuando sus trazos son iguales: (C- c, l- i, J - j, K - k, L - l, O - o, P -p, S - s, T - t, U - u, V - v, W -w, X - x, Y - y, Z - z).

6.- Confusión por el número de elementos que conforman las letras: el/la niñ(o, a), al copiar, confunde las letras que se señalan en el indicador de error de lectura número seis.

7.- Separación inadecuada: el/la niñ(o, a), al copiar, separa inadecuadamente las letras o las sílabas, o bien, los rasgos que conforman las letras.

8.- Confusión de letras mayúsculas y minúsculas: el/la niñ(o, a), al copiar, confunde las letras mayúsculas y las minúsculas, diferentes de las que figuran en el indicador de error número cinco.

9.- Confusiones diferentes: el/la niñ(o, a) al copiar, confunde las letras, que no se incluyen en los indicadores de error números cuatro, cinco, seis u otro.

Para el dictado se especificaron ocho indicadores de error.

1.- Omisiones: el/la niñ(o, a), al tomar dictado, omite en su escritura letras, sílabas, palabras, frases y oraciones.

2.- Inserciones: el/la niñ(o, a), en el dictado, inserta en su escritura letras, sílabas, palabras, frases y oraciones, ya sea igual a los estímulos orales antecedentes o diferentes de éstos.

3.- Errores de secuenciación: el/la niñ(o, a), al escribir en dictado, cambia el orden de las letras o las sílabas dentro de las palabras; cambia el orden de las palabras dentro de las frases y las oraciones, o bien, cambia el orden de las frases y las oraciones dentro de los párrafos.

4.- Confusión de letras minúsculas por mayúsculas: el/la niñ(o, a), al tomar dictado, escribe incorrectamente las letras minúsculas, reemplazándolas con su mayúscula correspondiente.

5.- Separación inadecuada: de letras y sílabas dentro de la palabra, o bien, de los rasgos que conforman las letras, como se ejemplifica en el indicador siete de copia.

6.- Trazos inadecuados de las letras: el/la niño(a), al tomar dictado, traza inadecuadamente las letras, cambiando los rasgos que las conforman, como en el indicador número cuatro de copia.

7.- Confusión por pronunciación similar: el/la niño(a), en el dictado, escribe una letra por otra. Esas letras corresponden a los fonemas de la misma categoría (ya sea por el punto o por el modo de articulación).

8.- Confusiones diferentes: el/la niño(a), al tomar dictado, escribe una letra por otra de las que no se incluye en los indicadores de error cuatro.

Los errores de escritura que menciona Aragón (2001) están divididos en dos apartados, el de copia y dictado, dichos errores serán tomados en cuenta para la evaluación que se llevará a cabo en la presente investigación ya que estos errores servirán de base para la intervención psicoeducativa.

Una de las dificultades de aprendizaje que está presente tanto en la lectura como en la escritura es la dislexia

### 3.3 Dislexia: conceptualización, causas y tipos

En el presente apartado se mencionarán algunas de las definiciones que retoman algunos autores sobre el término dislexia.

La definición de Critchley, aceptada por la Federación Mundial de Neurología en 1963, es la siguiente: es un trastorno manifestado por la dificultad en aprender a leer, a pesar de instrucción escolar convencional, inteligencia adecuada y oportunidad social. Depende fundamentalmente de un trastorno cognoscitivo, el cual es frecuentemente de origen constitucional, entendiéndose la palabra constitucional como algo heredado o de carácter hereditario (Nieto, 1995).

Mientras que Thomson (1992) menciona que la dislexia es un trastorno del desarrollo que afecta al lenguaje escrito y se manifiesta en alteraciones graves de la lectura y la escritura que aparecen con independencia de otras causas: intelectuales, culturales o emocionales.



Etimológicamente, dislexia significa una dificultad del hablado o la dicción. No obstante, la mayoría de los estudios del tema coinciden en destacar que el término dislexia comprende una dificultad en el aprendizaje de la lectura, a pesar de que en los últimos años este concepto se emplea con una mayor precisión para designar un síndrome determinado, que se manifiesta como una dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación y la mala estructuración de la frases, afectando tanto a la lectura como a la escritura. (Rivas y Fernández, 2000).

Las definiciones pueden llegar a ser extremadamente complejas, así se recordara que etimológicamente dislexia simplemente significa dificultad con las palabras (dis=dificultad con o mal y lexis=palabras). Es una definición concisa y directa, señala que el problema no tiene que ver exclusivamente con la lectura sino que alude al deletreo, la escritura y otros aspectos del lenguaje.

No obstante el termino puede dar lugar a malas interpretaciones, por lo que algunos profesores, probablemente debido a la manera en que se presenta la dislexia en los centros en donde han estudiado, creen que el termino dislexia es un término médico y que, por tanto, los niños afectados no pueden en ningún caso aprender a leer, escribir o deletrear (Thomson 1992).

Por lo que se considera necesario identificar cuáles son las causas u orígenes de la dislexia para dar un diagnóstico más preciso sobre la problemática y a la vez poder intervenir de forma adecuada, a continuación se explican más detalladamente.

### 3.3.1 Causas de la dislexia

González (1998) menciona que tanto los médicos como l(os, as) educadores se han distinguido históricamente, no sólo por el enfoque diferente de un mismo trastorno, sino también por sus diferentes preferencias a la hora de etiquetar dicho trastorno. Los primeros han utilizado sin reparos el término dislexia, mientras que los segundos, en muchas ocasiones, han repudiado tal rótulo para preferir hablar de dificultades de aprendizaje de la lectura.

No se trata de una simple preferencia terminológica, sino más bien de diferentes posturas a la hora de enfrentarse con el problema. Mientras que los

primeros buscan las causas neurológicas y fisiológicas en el origen y naturaleza del problema, los segundos piensan más bien en causas psicológicas o pedagógicas.

A continuación se menciona la clasificación que Gaddes, (1980 citado en González, 1998) realiza con respecto a las dificultades de aprendizaje de la lectura (dislexia): Etiología orgánica, en esta se presenta la dislexia adquirida y la dislexia evolutiva, siendo esto un retraso primario. Si se tiene en cuenta que la etiología orgánica puede incluir cualquier tipo de lesión o disfunción del sistema nervioso central, por otro lado se encuentra la etiología psicológica, presentándose en esta las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura, siendo las causas ambientales y educativas.

Si se tienen en cuenta que la neurología y la neuropsicología todavía hoy guardan muchas preguntas sobre el origen y naturaleza de las dislexias, sin resolver las posibilidades de diagnóstico quedan reducidas a nivel de que existan o no déficits neurológicos o neuropsicológicos que expliquen los problemas disléxicos de determinados sujetos.

Cuando los tests han descartado la posibilidad de causas orgánicas que supongan un serio impedimento para el normal aprendizaje de la lectoescritura, entonces las causas lógicas parecerían ser determinantes psicológicas, ambientales o educativas. Así, hay diversos factores que intervienen en dicha dificultad como por ejemplo los factores cognitivos específicamente de la no adquisición de la interiorización, conservación, psicomotricidad y problemas en la falta de reconocimiento del esquema corporal, problemas de lateralidad, neuropsicológicos es decir, que tenga algún daño a nivel cerebral.

Existen factores hereditarios que predisponen a padecerla. Sin embargo, aún no están claros otros factores que pueden estar implicados en el curso del trastorno tales como causas genéticas, dificultades en el embarazo o en el parto, lesiones cerebrales, problemas emocionales, déficits espaciotemporales o problemas en cuanto a la orientación secuencial, de percepción visual o dificultades adaptativas en la escuela.

Otras teorías del ámbito médico más minoritarias la atribuyen a que el hemisferio cerebral derecho, que sería responsable de procesar la información visual,

realiza su tarea a una velocidad inferior que el lado izquierdo, encargado de los procesos del lenguaje, o a que existe una mala conexión interhemisférica.

Así mismo, desde el ámbito de la psicolingüística se ha visto que uno de los déficits centrales en la dislexia, especialmente en l(os, as) niñ(os, as) más pequeños, es una baja conciencia fonológica. La conciencia fonológica es el conocimiento que tenemos las personas para dividir el habla y la escritura en estructuras cada vez más pequeñas (Aragón, 2001). He de ahí que a continuación se presentarán los distintos tipos de dislexias que por lo general están clasificadas de acuerdo al área en específico que se encuentre alterada.

### 3.3.2 Tipos de dislexia

**Dislexia Evolutiva:** Es una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, escritura y deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia, y su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente es paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación (Thomson 1992).

La dislexia evolutiva se utiliza porque el/la niñ(o, a) que sufre esta dificultad no consigue leer, escribir o deletrear con facilidad, siendo su problema concerniente al aprendizaje inicial.

La dislexia disfonética o auditiva es la más frecuente. Su principal característica es la dificultad para integrar letra-sonido, es decir, el deletreo no guarda semejanza con las palabras leídas. El error más notorio es la sustitución semántica, en la que se cambia una palabra por otra de sentido similar, por ejemplo, autobús por ascensor, portátil por plegable.

La dislexia diseidética o visual implica una deficiencia primaria en la capacidad para percibir palabras completas. Los primeros errores en la lectura son fonéticos o, lo que es lo mismo, se sustituye una palabra o fonema, por otra de sonido similar, por ejemplo, enzainada por ensaimada.

La dislexia aléxica o visoauditiva provoca una casi total incapacidad para la lectura. La dificultad de los sujetos con alexia surge, tanto para realizar análisis fonético de las palabras como para percibir letras y palabras completas.

Finalmente, se han identificado dos subtipos de dislexia de desarrollo: la audiolingüística y la visoespacial. Los sujetos con dislexia audio lingüística presentan retraso del lenguaje, trastornos articulatorios, dislalias, dificultades para dominar objetos, anomia y errores en la lecto-escritura por problemas en la correspondencia grafema-fonema. Además, su coeficiente intelectual CI verbal es menor al manipulativo.

Los disléxicos visoespaciales muestran dificultades de orientación derecha-izquierda, dificultad para reconocer objetos familiares por el tacto, agnosia digital, calidad de la letra pobre, disgrafía y errores de lecto-escritura que implican fallos en la codificación de la información visual, como, por ejemplo, inversiones de letras y palabras, o la escritura invertida o en espejo. En este grupo, al contrario que el audio lingüístico, el CI verbal es mayor que el manipulativo.

Así, es fundamental que en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura el/la docente este pendiente de las actividades que realiza el/la alumn(o, a) para ofrecer el apoyo y atención necesaria para que ell(os, as) realicen su proceso de aprendizaje, especial atención tendrá la dislexia, pues es una dificultad común y es fundamental identificarla para analizar cómo se han generado las dificultades, y diseñar los apoyos para que esta dificultad pueda ser modificada y enriquecer potencialidades y las capacidades del/la alumn(o, a).

Desde la idea de que es necesario apoyar y guiar al alumn(o, a) que presenta necesidades en la lectura y escritura es fundamental detectar fallas e indicadores de las dificultades: la evaluación psicoeducativa es la propuesta que se utilizará para identificar y valorar el tipo de NEE asociadas a la dislexia.

## **CAPÍTULO IV**

### **LA EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA**

Se entiende la evaluación como instrumento de investigación, más que de selección que implica un conjunto de actuaciones que permiten valorar cualitativamente los planteamientos, objetivos y el nivel de contenidos: conceptuales, actitudinales y procedimentales, así como las personas (educando y educador) que intervienen en el proceso educativo.

La evaluación psicoeducativa ha de posibilitar el ajuste progresivo de este proceso pedagógico a las características y necesidades de los individuos y de los grupos, de modo que sea eficaz al perfeccionamiento continuo del proceso enseñanza-aprendizaje.

La forma de entender la evaluación psicoeducativa ha de ser coherente con una manera determinada de concebir la intervención psicoeducativa en su conjunto, ya que constituye uno de los aspectos fundamentales de dicha intervención. Si el asesoramiento psicoeducativo tiene como finalidad colaborar con los centros escolares en la mejora de los procesos educativos y en el logro de los objetivos que persigue, facilitando los procesos de cambio que promuevan el adecuado desarrollo de l(os, as) alumn(os, as) y de la institución escolar misma, la evaluación psicoeducativa, aun en el caso de que se plantee a raíz de las necesidades particulares de determinad(os, as) alumn(os, as), ha de servir para dar respuesta que apunten hacia una modificación más global de las condiciones educativas en las que se dan estas situaciones más individuales.

Por tanto, evaluar psicoeducativamente es valorar las NEE, la finalidad es mejorar las condiciones de aprendizaje de manera continua y de acuerdo a las necesidades de l(os, as) alumn(os, as) (Mir y cols. 2005). Este proceso de recopilar datos para tomar decisiones, en el ámbito escolar, se realiza para lograr una comprensión de las fortalezas y debilidades de un individuo, con el objetivo de tomar decisiones educativas apropiadas.

En la escuela, la evaluación psicoeducativa es más compleja que la evaluación cotidiana, es deliberada y tiene carácter público. Además de esto, incide sobre

diferentes objetivos: el aprovechamiento del/la alumn(o, a), el plan escolar, el programa de estudios, los textos y el desempeño del/la profes(or, ra).

De lo anterior se desprende que la evaluación no se puede entender únicamente como el momento de aplicación de pruebas y el examen de los trabajos de l(os, as) alumn(os, as), cuando se atribuyen notas o juicios, es decir, la evaluación puede tener muchos otros objetivos además del rendimiento escolar (Cappelletti coord., 2004).

Según lafrancesco (2004) la evaluación del aprendizaje la divide en tres clases: formativa, sumativa o diagnóstica.

a) Evaluación formativa: como su nombre lo indica, tiene el carácter de formación. Con ella busca ir acompañando el proceso de aprendizaje del estudiante para orientarlo en sus logros, avances o tropiezos que tengan durante el mismo.

En consecuencia, la evaluación formativa consiste en la apreciación continua y permanente de las características y rendimientos académicos del estudiante, a través de un seguimiento durante todo su proceso de formación. Esto permite verificar en el/la alumn(o, a) la capacidad de aplicar lo aprendido en el momento de la toma de decisiones y en la solución de problemas propios del futuro ejercicio profesional.

b) Evaluación sumativa: busca la valoración y alcance total de los objetivos planteados para la labor educativa. En otras palabras, este tipo de evaluación no es otra cosa que la verificación o constancia respecto a la obtención o no de la propuesta inicialmente, y de su valoración depende la toma de decisiones que por lo general son bastante comprometedoras para la vida estudiantil, tales como la aprobación o no de un curso, de una asignatura, o una práctica, etc., o relacionada con el paso de una unidad programática a otra o con la promoción.

c) Evaluación diagnóstica: aunque toda evaluación tiene el carácter de diagnóstica, se hace énfasis en considerarla como una clase aparte, porque por medio de ella se determina la situación del educando antes de iniciar el proceso. Ésta se emplea, para saber cómo se encuentra un estudiante antes de iniciar un curso, programa o proceso de aprendizaje. Mediante sus resultados se puede saber si sabe más de lo que necesita saber, o si sabe menos de lo requerido.

También se tendrá conocimiento de sus capacidades o limitaciones en relación con los contenidos que se desean impartir en la materia o asignatura. A partir de los datos obtenidos, se toman entonces las decisiones convenientes para hacer instrucción remedial, rediseño del programa o profundización según el caso. Las conductas de entrada y los pretest son formas de evaluación diagnóstica.

Por otro lado Jorba y Sanmartí (1992) también hablan de los tipos de evaluación clasificadas en formativa, sumativa y diagnóstica las cuales se explicaran a continuación:

a) Evaluación formativa: responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el/la alum(n)o, va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Si un estudiante no aprende, no es solamente debido a que no estudie o a que no tiene las capacidades mínimas, sino que también puede ser motivado por las actividades que se le proponen. Esta evaluación tiene como finalidad fundamental una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan las características de los estudiantes

b) Evaluación sumativa: tiene, esencialmente, una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema. Pero también puede tener una función formativa de saber si l(os, as) alum(n)os, as) han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y, en consecuencia, si tienen los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien determina los aspectos que convendría modificar en una repetición fuera de la misma secuencia de enseñanza-aprendizaje.

c) Evaluación diagnóstica: la evaluación predictiva, también llamada evaluación inicial o diagnóstica inicial tiene por objetivo fundamental la situación de cada alum(n)o, a) antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje para poderlo adaptar a sus necesidades.

Cuando un estudiante experimenta dificultades en la escuela se evalúa la instrucción que ha recibido, para averiguar la causa probable de sus conflictos. Un plan curricular es inapropiado cuando es demasiado fácil o difícil; la instrucción puede ser inefectiva, debido a un manejo inadecuado del salón de clases (falta de organización, conducta desorganizante, transición inadecuada, etc.) o del aprendizaje

(falta de oportunidad para que el estudiante practique, ausencia de retroalimentación, fracaso para enseñar habilidades de pensamiento del nivel superior). El estudiante que experimenta dificultades y tiene una instrucción inadecuada, debe recibir una instrucción apropiada, antes de que se suponga que ellos mismos son la razón del problema.

Cuando se considera que la instrucción es apropiada, se evalúa a los propios aprendices. Por lo general, se reúne o extrae también una diversidad de información de múltiples fuentes o de los datos existentes. La misma puede adoptar la modalidad de observaciones, entrevistas, escalas de clasificación, juicios de otros profesionales y pruebas. Esta información se utiliza para hacer predicciones acerca del estudiante, tanto en su situación habitual como en alguna que sea alternativa. Se toma en cuenta una variedad de factores para llegar a un pronóstico: la situación familiar, los lazos y amistades en la comunidad, la capacidad física y la salud del estudiante, y la historia de su desarrollo (Salvia e Ysseldyke, 1997).

La evaluación es realizada por el orientador psicopedagogo, utilizando técnicas y recursos propios de las dos disciplinas básicas que configuran su especialidad (la psicología y la pedagogía). Así mismo debe ser entendida como un elemento curricular, que entra en acción en el momento en el que se decide que es preciso recurrir a un grado mayor de especificidad que ayude a definir de manera precisa una posible adaptación curricular (García y González, 1998).

La evaluación psicoeducativa ha de servir para dar respuesta educativa que apunte hacia una modificación más global de las condiciones educativas en las que se dan estas situaciones más individuales. Ha de proporcionar información relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de l(os, as) alumn(os, as) y la mejora de la institución escolar.

Por lo tanto la evaluación psicoeducativa se debe entender como: el proceso de recolección y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumn(os, as) que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.



La evaluación psicoeducativa es un proceso de recolección y análisis de información relevante relativa a los distintos aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las NEE de determinad(os, as) alumn(os, as) que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas y su propósito es fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así como también para el desarrollo de la institución (Giné, 2000).

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

En primer lugar es fundamentalmente un proceso de evaluación que por lo general se lleva a cabo con determinad(os, as) alumn(os, as), por diferentes causas presentan dificultades o NEE para acceder a las experiencias de aprendizaje que con carácter general se ofrecen a toda la población escolar.

En segundo lugar se trata de un proceso que se lleva a cabo normalmente en determinadas situaciones y/o momentos concretos, y que, dependiendo de éstas, la evaluación psicoeducativa puede incluso tomar formas hasta cierto punto distintas, según sea la información que se tenga o pueda obtenerse del/la alumn(o, a) y de sus contextos de vida.

En tercer lugar se trata de un proceso de evaluación que implica unos conocimientos especializados para evaluar las diferentes dimensiones en relación con el/la alumn(o, a) y el contexto familiar y escolar, así como la utilización de ciertos procedimientos, estrategias e instrumentos para los que se requiere una formación específica.

Por otra parte Bassedas (1993) menciona algunas consideraciones en torno a la naturaleza de la evaluación psicoeducativa y hace referencia sobre los instrumentos de evaluación tradicionales, aunque algunos sean más pertinentes que otros, puede afirmarse la posible utilidad de cualquier instrumento si proporciona información fiable y válida. De acuerdo con el marco conceptual señalado, para sustentar decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de l(os, as) alumn(os, as) en un contexto determinado. A continuación se presentan algunas sugerencias para la realización de la evaluación psicoeducativa.

1. Recolectar toda la información que pueda proporcionar el/la profesor/a.
2. Analizar los ejercicios/trabajos del/la alumn(o, a) anotando aspectos que se consideren relevantes.
3. Comentar con el/la alumn(o, a) dichos trabajos, anotando las verbalizaciones que vaya haciendo sobre las distintas actividades y contrastar con el profesor(a) los aspectos surgidos, una vez que se hayan llevado a cabo las tareas anteriores.
4. Observar al/la alumn(o, a) en una situación de trabajo y en tiempo libre. Interesa tanto la interacción de los contenidos de aprendizaje como con el/la profes(or, ora) y sus compañer(os, as).
5. A partir de la información hasta ahora recolectada, formular una hipótesis acerca de la naturaleza del problema que preocupa al profesor(a) respecto a un/una alumn(o, a) determinado o grupo de alumn(os, as) y concretar el procedimiento de evaluación a seguir que incluirá los instrumentos que van a utilizarse (Additio-Grao, 1994).

Por otra parte López (2003) menciona que para realizar una evaluación psicoeducativa es necesario recolectar información que describa el desarrollo emocional y educativo del/la alumn(o, a). A continuación se describen cada uno de los rubros a considerar para la recolección de la información:

- ✓ Datos personales: permiten identificar al/a la alumn(o, a) en el momento de la evaluación: nombre, fecha de nacimiento, fecha de evaluación, edad (en años y meses), escuela, nivel educativo, modalidad educativa, nombre, edad, ocupación y escolaridad de la madre y padre de familia.
- ✓ Motivo de consulta: se señalan en forma resumida las causas y los fines por los que se formula la demanda de observación así como las razones por las que se atiende. Puede incluirse una breve referencia a los problemas apuntados por los profesores, también se indicará quién realiza la demanda de evaluación y por quién esta orientada y la documentación complementaria que se aporta a la misma.
- ✓ Apariencia física: se incluirá la información relativa al equipo biológico de base del/la alumn(o, a) así como a la salud que puede incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si procede, se hará mención de las medidas tomadas en este campo en relación con los motivos que originan la evaluación psicoeducativa.
- ✓ Conducta durante la evaluación: es necesario describir la actitud del/la alumn(o, a) observada durante las sesiones de evaluación, y en particular cuando la evaluación psicoeducativa incluya sesiones de trabajo individual, por constituir una variable del proceso que pueda facilitar parcialmente la interpretación de los resultados obtenidos. Además, conviene describir brevemente las situaciones de evaluación.
- ✓ Antecedentes del desarrollo: en este apartado se describen aspectos relacionados con el desarrollo prenatal y postnatal del/la niñ(o, a), así como del desarrollo motor, control de esfínteres, lenguaje, problemas actuales de salud, composición familiar, relación conyugal, nivel socioeconómico y sus antecedentes educativos previos a la educación básica primaria.
- ✓ Resultados: es la información que debe servir para determinar las necesidades educativas de l(os, as) alumn(os, as), interesa una visión de conjunto orientada a establecer las medidas necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades de l(os, as) alumn(os, as). Así pues, la identificación de las necesidades educativas de un/una alumn(o, a) puede entenderse como la

síntesis del proceso de su evaluación psicoeducativa y el soporte a la planificación de su respuesta educativa.

- ✓ Conclusiones: se incluyen en este apartado las orientaciones que puedan dar paso a la toma de decisiones, por parte de los órganos competentes, que aseguren el ajuste de proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades de/la alumn(os, as).

Las fuentes posibles de información sobre el contexto familiar pueden ser distintas, y el recurso a una u otra será más adecuado en función de cada caso, para lo cual es necesario contar con la participación de los familiares más cercanos al/a la alumn(o, a).

La familia: en el momento de planificar el trabajo es especialmente relevante decidir qué componentes de la misma deben convocarse, la cual debe de ser lo más objetiva posible, esto quiere decir que se debe recabar la mayor información posible con respecto al desarrollo del/la niñ(o, a), el cual arrojará información sobre si existe alguna dificultad en cuanto a su aprendizaje y como éste se ve reflejado o no en el hogar y trasladado a la escuela.

El/la alumn(o, a): al realizar actividades didácticas transmite información sobre su vida familiar: a través de sus dibujos, de sus redacciones y de sus comentarios, cabe mencionar que conforme el/la niñ(o, a) va creciendo existe mayor probabilidad de obtener información más exacta y de tal manera los resultados son favorables.

El profesorado: a través de entrevistas a los padres y madres de familia y de informaciones del/la propi(o, a) alumn(o, a), cuenta también con datos sobre el entorno familiar y cómo es que esa se ve reflejada dentro del aula, he aquí que el/la profes(or, ora) tiene información, la cual es transmitida por l(os, as) propi(os, as) alumn(os, as) al momento de estar interactuando en el salón de clase.

Las entrevistas deben desarrollarse en un lugar que se caracterice por ser agradable, privado y libre de interrupciones. Hay que considerar que la comodidad del lugar elegido la distribución del mobiliario, la forma de colocarse espacialmente respecto a la familia, son mensajes no verbales que comunican la importancia que se concede al encuentro y el tipo de relación profesional que se quiere establecer.

Además debe incluir una primera parte que sirva para recordar el motivo y el objetivo de la misma y para situarla dentro del proceso de evaluación que se está siguiendo o se va a seguir. Así mismo es importante explicar la importancia que se concede a la información que pueden proporcionar e insistir en que la finalidad de todo el proceso se orienta a la mejora de la educación y, por tanto, del progreso del /la alumn(o, a).

Una vez llevada a cabo la evaluación psicoeducativa se tiene información verídica e importante que permitirá tomar decisiones en cuanto al aprendizaje del/la alumn(o, a) para lograr así una integración al ámbito escolar el cual deberá ser el más óptimo de acuerdo a las características o necesidades de cada un(o, a) de ell(os, as).

Así, la evaluación psicoeducativa de las NEE deberá determinar las características de l(os, as) alumn(os, as) e identificar si hay diferencias entre el rendimiento y la capacidad intelectual para que el/la docente y el especialista, elaboren los apoyos y ayudas psicoeducativas hacia el/la alumn(o, a).

Por lo tanto, la evaluación estará atenta a las dificultades de aprendizaje y a los procesos implicados en la enseñanza y aprendizaje y elaborar hipótesis de intervención para la identificación de la problemática a modificar.

A continuación se comentará el método utilizado para la recolección de datos relacionados con la evaluación psicoeducativa.

## **CAPÍTULO V**

### **MÉTODO**

El tipo de método que se utilizó para la presente investigación fue el cualitativo, ya que éste se utiliza primero para describir y refinar preguntas de investigación. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como lo observan los actores de un sistema social previamente definido (Hernández, Fernández y Baptista, 2004)

#### Planteamiento del problema

¿Las dificultades de lecto-escritura (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones, separación de palabras) en tres niños que cursan el tercer año de primaria se pueden aminorar con una intervención psicoeducativa?

#### Objetivo General

Diseñar un programa de intervención psicoeducativa para niños de tercer grado de primaria con problemas de lecto-escritura.

#### Objetivos específicos

- Identificar a niñ(os, as) de tercer grado de primaria con problemas de lecto-escritura.
- Realizar una evaluación psicoeducativa.
- Elaborar un informe psicoeducativo.
- Diseñar, desarrollar y evaluar una intervención psicoeducativa.

## 5.1 Sujetos

Se trabajó con dos alumnas y un alumno que cursan el tercer grado de educación básica primaria los cuales presentaban problemas en lecto-escritura (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones, separación de palabras).

## 5.2 Escenario

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la escuela primaria pública que es de tiempo completo, ubicada en la Delegación. Gustavo A. Madero.

## 5.3 Instrumentos, técnicas y pruebas

Los instrumentos, técnicas y pruebas que se aplicaron fueron el Test Gestaltico Visomotor de Bender, WISC-RM, IDETID-LEA y el T. A. L. E.

Cabe mencionar que el IDETID-LEA sirvió como evaluación inicial y final de la intervención psicoeducativa con el objetivo de identificar la disminución de problemas relacionados con la lecto-escritura (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones y separación de palabras).

### 5.3.1 Test Gestaltico Visomotor de Bender

La prueba de Bender fue utilizada para evaluar la percepción visomotora en niñ(os, as), mediante ésta puede detectarse retraso en la maduración, madurez para el aprendizaje (lectoescritura), así como diagnosticarse datos de daño neurológico y retraso mental.

Consiste en nueve figuras que son presentadas una por una para ser copiadas por el sujeto en una hoja en blanco. Bender adaptó estas figuras y las usó como un test visomotor. Al hacer esto aplicó la psicología de la Gestalt al estudio de la personalidad y la práctica clínica. Bender señala que la percepción y la reproducción de las figuras gestálticas están determinadas por principios biológicos de acción sensorio-motriz que varían en función de el patrón de desarrollo y nivel de maduración de cada individuo y su patología funcional u orgánicamente inducido.

Bender (1874) menciona cuales son los principios de la gestalt que se encuentran implicados en cada una de las figuras de su prueba, que a continuación se mencionan:

Figura A: se percibe como una figura cerrada sobre un fondo. Las partes que se hallan más próximas entre si se visualizan generalmente como juntas.

Figura 1: esta figura se basa en el principio de la proximidad. Wertheimer consideraba que debían percibirse una serie de pares de puntos determinados por la distancia más corta y en cada extremo un punto suelto.

Figura 2: el principio que rige esta figura es el de la proximidad de las partes. Esta figura por lo general se percibe como una serie de líneas cortas y oblicuas compuestas de tres unidades con una inclinación de izquierda a derecha.

Figura 3: en esta figura también interviene el principio de proximidad.

Figura 4: se percibe como dos unidades y se basa en el principio de continuidad de la organización geométrica interna.

Figura 5: se visualiza como un círculo incompleto, con un trazo recto inclinado constituido por líneas de puntos. Se basa en los mismos principios de la figura A.

Figura 6: está formada por dos líneas onduladas de diferente longitud de onda que se cortan oblicuamente.

Figuras 7 y 8: son dos configuraciones compuestas por las mismas unidades, pero raramente se les percibe como tales, porque en la figura prevalece el principio de la continuidad de las formas geométricas.

La teoría de la Gestalt se basa en el todo, por consiguiente los estímulos que el organismo percibe los procesa y responde ante ellos de manera integral, considerándose una respuesta como una gestalt. Todos los procesos integradores del sistema nervioso se producen en patrones o gestalten (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999).



### 5.3.2 Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar (WISC-RM)

Los instrumentos psicométricos de inteligencia son recursos evaluativos, por lo que esta prueba fue utilizada para conocer el coeficiente intelectual del niño y de las niñas con los cuales se llevó a cabo la intervención psicoeducativa.

En la práctica, la realización de tareas y solución a preguntas estandarizadas, para evaluar el potencial de un individuo de acuerdo a su conducta verdadera en cuestión, brindan la oportunidad de designar a éste como inteligente.

Un instrumento psicométrico de inteligencia no es solamente un instrumento de habilidades mentales; su principal función no es evaluar las habilidades cognitivas del sujeto, ni es su propósito, como lo proclaman los que se oponen al concepto de CI o de inteligencia general, apreciar las actitudes vocacionales o educacionales. Las pruebas de inteligencia inevitablemente hacen esto, pero la información que se obtiene de esta manera es, en opinión de Wechsler, importante únicamente en el sentido de que establece y refleja lo que se ha definido como capacidad total para la conducta inteligente.

La prueba se divide en dos escalas una que es la verbal y la de ejecución, que a su vez estas cuentan con subescalas que a continuación se explican:

SUBESCALA	FUNCIÓN QUE MIDE
<b>ESCALA VERBAL</b>	
INFORMACIÓN	Conocimientos de memoria a largo plazo
COMPRENSIÓN	Juicio social y razonamiento lógico
ARITMÉTICA	Razonamiento aritmético
SEMEJANZAS	Pensamiento conceptual
VOCABULARIO	Lenguaje y fluidez verbales
DIGITOS	Memoria secuencial auditiva
<b>ESCALA DE EJECUCIÓN</b>	
FIGURAS INCOMPLETAS	Organización visual
ORDENACIÓN DE DIBUJOS	Anticipación y planeación
DISEÑO DE CUBOS	Análisis y síntesis
COMPOSICION DE OBJETOS	Organización perceptual
CLAVES	Memoria visual, capacidad de tareas de tipo imitativo
LABERINTOS	Coordinación visomotora

(Orozco, 2007 citado en Jerome, 1982:173-175).

### 5.3.3 IDETID-LEA

Es un instrumento de evaluación que sirvió para detectar errores de tipo disléxico en la lectoescritura (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones y separación de palabras) en dos niñas y un niño que cursan el tercer año de primaria.

Este instrumento de evaluación se aplica a niños de segundo a quinto grado de primaria, consta de tres partes: prueba de dictado, prueba de lectura y prueba de copia. Cada parte, a su vez, esta integrada por las subpruebas que evalúan los diferentes universos de generalización.

Como puede observarse a partir de su estructuración, esta prueba incluye los universos de generalización: sílabas o vocales, palabras, enunciados, textos en prosa y versos, respecto de los cuales se ha procurado que sean representativos del contenido, tanto de lo que el/la niño(a) esta aprendiendo en la escuela como de las combinaciones pertinentes para que cometa los diferentes errores de tipo disléxico.

### 5.3.4 T. A. L. E

El test nos sirvió para identificar el nivel de lecto-escritura en el niño y las niñas con los que se llevó a cabo la intervención, ya que dependiendo del nivel en el que se encuentren se pueden o no presentar problemas de aprendizaje.

Es una prueba destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas.

Este instrumento de evaluación consta de dos subtest: uno es el de lectura está dividido en distintos subtest, los cuales son: lectura de letras, lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de texto, comprensión de lectura. Y el otro es de escritura consta de tres subtest o apartados los cuales son: copia, dictado, escritura espontánea.

#### 5.4 Procedimiento

a) Se realizó una visita a la escuela, para llevar a cabo una entrevista no estructurada con el director de la institución (Ver Anexo No.1).

b) Se entrevistó a la profesora de grupo (Ver Anexo No.2), para identificar a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje.

c) Se citó al papá y la mamá de las niñas y el niño con los que se trabajó para llevar a cabo la entrevista (ver Anexo No. 3). Para identificar datos referentes al medio familiar en el cual se desenvuelve el niño así como del desarrollo y hábitos infantiles y la historia educacional, la información recolectada sirvió de apoyo para realizar el informe psicoeducativo.

d) Se realizó la evaluación psicoeducativa a través de los instrumentos, técnicas y pruebas:

- Se aplicó como prueba inicial y final IDETID-LEA
- Se aplicó el Test Gestaltico Visomotor de Bender
- Se aplicó la escala de inteligencia revisada para el nivel escolar WISC-RM
- Se aplicó el Test de Análisis de la Lectura y la Escritura T. A. L. E

Una vez recolectada la información se elaboraron los informes psicoeducativos de los tres sujetos.

**CAPÍTULO VI**  
**INFORMES PSICOEDUCATIVOS**

Datos personales y escolares:

DATOS ESCOLARES					
ALUMNO	X 1				
CENTRO	Escuela pública	LOCALIDAD	Delegación Gustavo A. Madero		
CURSO ESCOLAR	Tercer grado	NIVEL	Primaria		
F. NACIMIENTO	10/01/99	EDAD	8, 10 años	F. EXPLORACIÓN	12/11/07 al 2/04/08
TUTOR/A	A. Soto				
MODALIDAD ESC.	Tiempo completo				

DATOS FAMILIARES			
PADRE/TUTOR	XXXXX	EDAD	43
MADRE/TUTORA	XXXXX	EDAD	39
OCUPACIÓN PADRE	Inspector de calidad	OCUPACIÓN MADRE	Hogar
NO. HERMANOS	Uno	LUGAR QUE OCUPA	Segundo
DIRECCION	XXX		

Motivo de consulta:

X1 era una alumna que fue remitida a evaluación psicoeducativa con el objetivo de confirmar la presencia de problemas de tipo disléxico así como identificar sus fortalezas, debilidades, necesidades educativas especiales y apoyos requeridos para ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus particularidades.

Conducta durante la evaluación

Durante la evaluación se mostró atenta y participativa, ocasionalmente nerviosa ante situaciones desconocidas, una vez que se le explicaron a detalle los motivos por los cuales se trabajaría con ella su actitud cambio favorablemente, manifestó un nivel de comprensión verbal amplio.

## Información sobre el alumno. Valoración global

### Desarrollo personal:

Durante el embarazo y el parto no presentó complicación alguna, las pautas motoras se presentaron en los tiempos esperados, logró sentarse antes del año, caminó a los nueve meses, se mantuvo de pie antes del año, control de esfínteres diurnos y nocturnos al año y medio de edad, no se detectaron problemas durante su desarrollo para hablar. No padece trastornos orgánicos o funcionales significativos, es autónoma para desplazarse y actualmente no presenta ninguna enfermedad ni sigue ningún tratamiento médico.

### Contexto familiar:

La familia la constituyen ambos padres y dos hijas: la mayor de 15 años de edad, que cursaba el tercer grado de secundaria y X1 de 9 años de edad que cursaba el tercer grado de primaria, poseen un nivel socioeconómico que les permite mantener un buen nivel de vida, el lugar en donde viven es un departamento, únicamente vive la familia y cuenta con todos los servicios.

### Aspectos relevantes sobre el contexto familiar:

La relación conyugal es satisfactoria, ambos padres las apoyan en sus estudios, existe armonía, comunicación, confianza y solidaridad entre todos. La madre es la figura medular de la familia al ser quien se encarga de dirigir el hogar; su padre trabaja entre ocho y nueve horas diarias por lo que convive poco tiempo con ellas.

X1 tiene una excelente comunicación con su mamá y con su papá muy poca, con su hermana tiene problemas debido a la diferencia de edades, ambos padres suelen no asignarle tareas de colaboración en el trabajo del hogar más que aquellas relativas a su cuidado personal; no realiza ninguna actividad extraescolar, en términos generales, la familia se enfoca a la tarea de educar, están encaminados a que la menor alcance logros académicos y a la conservación de valores morales y sociales.

Historia escolar:

Historial académico: Ingresó a preescolar a los cuatro años de edad, cursando dos en este nivel educativo en el que aprendió las vocales y contar hasta el 20; durante el primer grado de primaria aprendió a leer sin mayores complicaciones obteniendo un promedio final de 9.6, en segundo grado un promedio final de 9.4, actualmente su desempeño escolar ha sido óptimo, es una alumna dedicada, estudiosa y responsable, aunque la materia que menos le gusta es matemáticas a pesar de que se sabe las tablas de multiplicar menos la del siete.

Nivel académico: Actualmente está cursando el tercer grado de educación básica primaria.

Modalidad de escolaridad: Ha estado integrada en grupos ordinarios de tiempo completo.

Actuaciones seguidas en torno al caso:

- Entrevista con la profesora de grupo para recolectar información referente al aprendizaje de la alumna.
- Entrevista con la mamá de X1 para conocer aspectos relevantes sobre su desarrollo personal, familiar y académico.
- Exploración individual, se realiza la valoración de la alumna en diferentes áreas con el fin de conocer su situación actual, identificar las necesidades educativas especiales y poder orientar en aspectos psicoeducativos y sobre las medidas educativas a emplear.
- Análisis de la información obtenida.

Pruebas aplicadas:

Test Gestáltico Visomotor de Bender

Edad cronológica: 8 años 10 meses

Obtuvo un nivel de maduración visomotor de 7 años 9 meses, es decir 11 meses por debajo de su edad cronológica, se observaron determinantes en integración, círculos por puntos, rotación y ángulos incorrectos.

#### Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar (WISC - RM)

Obtuvo una puntuación equivalente a un nivel de funcionamiento intelectual normal brillante en el WISC-RM, alcanzando un CI verbal de 115, un CI de ejecución de 117 y un CI en la escala global de 118. Demostrando notable actividad en la formación de conceptos verbales, juicio social y razonamiento lógico, organización visual, anticipación y planeación. Las demás funciones evaluadas se encuentran dentro de lo esperado para un niño de su edad.

En las funciones evaluadas obtuvo edades mentales que van de 8 años 6 meses a 16 años 2 meses.

#### Instrumento de Evaluación para detectar errores de tipo Disléxico (IDETID- LEA)

En cuanto a la prueba de dictado y copia se pudieron observar los siguientes aspectos: presentó errores ortográficos principalmente con el uso de la /c/ y la /s/, /b/ - /v/, el uso de la h, /y/ - /ll/, presentó omisiones en dictado y copia, problemas con el uso de mayúsculas y en algunas ocasiones invirtió las letras /b/ - /d/, no respetó espacios entre palabras, además de que presentó adiciones. Y en cuanto a la lectura presentó adiciones, sustituciones /v/ por /m/ y omisiones.

#### Test de Análisis de la Lectura y Escritura T. A. L. E.

Para el área de lectura de letras mayúsculas no presentó mayores complicaciones, para la lectura de letras minúsculas sustituyó la letra "l" por la letra "i", omitió la letra "c" de la "ch", en cuanto a la lectura de sílabas no presentó mayores complicaciones, para la lectura de palabras se destacaron aspectos como la no lectura debido a que no emitió respuesta verbal ante las palabras "domingo" y "bruja" en cuanto a las sustituciones de palabras sustituyó la palabra "gitano" por "jitomate" e "iraptavale" por "iraptavle".

En la lectura de textos presentó rectificación ya que leyó equivocadamente una palabra, percibió el error, y procedió de inmediato a una lectura correcta, además

presentó silabeo, es decir que descompone la palabra en sílabas como es el caso de tra-ba-jar y go-lon-dri-na.

Para el área de comprensión lectora se puede concluir que no posee una buena comprensión lectora ya que de las diez preguntas cuestionadas en relación al texto leído, sólo contestó correctamente a tres preguntas y en una última no contestó lo suficiente como para otorgarle el punto completo.

Respecto a la escritura espontánea, el tamaño de la letra se encuentra entre 3.5 y 5 mm, en cuanto a la irregularidad presentó siempre un tamaño homogéneo, por lo que no presentó mayores complicaciones en ello.

En la oscilación, presentó un grafismo ligeramente tembloroso y sólo en pocos fragmentos, en cuanto a las líneas anómalas, las líneas escritas por ella experimentan disposiciones irregulares, presentando líneas onduladas con anomalías lineales muy frecuentes, muy acusadas.

En cuanto a la interlineación presentó distancia entre líneas muy irregulares. En el área de zonas, presentó zonas desiguales sólo en dos o en tres ocasiones, en relación a la superposición no presentó mayores complicaciones, así como en el aspecto relativo a la soldadura, en el área de curvas presentó arcos o ángulos algo acusados y de escasa frecuencia y para los trazos verticales presentó cambios de dirección escasos y leves.

En ortografía, los errores que se presentaron con mayor frecuencia son sustituciones, omisiones y adiciones. La ortografía arbitraria en el área de puntuación presentó omisiones de acentos en varias ocasiones, en la puntuación en pocas ocasiones, omitió signos de puntuación. Los cambios consonánticos principalmente presentó dificultades con el uso de la “b” y “v”, la omisión de la letra “h” y el uso de la “y” por “ll”.

Lo que respecta a la sintaxis en la escritura espontánea se observó lo siguiente, adición de palabras ya que agregó indebidamente artículos en el escrito. En la historia espontánea que escribió hay enumeración perseverante de frases, es decir que mantuvo constantes la mayor parte de los elementos de la oración, variando solamente un sustantivo, o el verbo, o algún complemento.



Situación de la alumna respecto al proyecto curricular de centro

Nivel de competencia curricular: X1 está situada en un nivel de competencia curricular de tercer ciclo de educación básica primaria.

Aspectos metodológicos del currículum

Estilo de aprendizaje

- La disposición ante las actividades escolares es aceptable,
- Es una niña tranquila
- Generalmente expresa lo que siente
- Asiste regularmente a la escuela
- Le gusta aprender cosas nuevas
- Trabaja mejor si alguien va a examinar y/o elogiar los resultados
- Le gusta hacer las cosas con independencia
- Termina lo que empieza
- En la resolución de tareas es reflexiva
- Su nivel de atención es aceptable

Motivación:

- Muestra interés por la mayoría de las áreas curriculares excepto matemáticas
- El uso de reforzadores sociales y materiales aumenta su interés por las distintas áreas curriculares

Aspectos Relevantes sobre el contexto escolar

Clima dentro del aula:

- Es una alumna que está integrada totalmente en la clase
- El horario de clase se ha elaborado en relación con los periodos de mayor o menor rendimiento del grupo.

Clima fuera del aula:

- En el patio suele estar pasiva
- Inicia actividades autónomamente
- En el patio siempre está acompañada

Se le dificulta la integración en grupos grandes

- No busca compañía de los maestros
- No molesta a sus compañeros
- Suele jugar siempre con sus mismos compañeros

Análisis de datos

Delimitación de las NEE

Se trata de una alumna que en el momento presentó NEE en el aprendizaje de la lecto-escritura: omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones, separación de palabras.

Necesidades especiales de provisión de medios de acceso a curriculum

Recursos personales que necesita:

- Tutora.

- Profesionales de la educación y afines (Psicólogos Educativos, Pedagogos, etc.).

Recursos materiales:

- Material de apoyo.
- Elaboración de un plan de actividades de acuerdo a las necesidades de la alumna.

Necesidades especiales de adecuación curricular:

- Establecer actividades manipulativas variadas y de corta duración para potenciar los procesos de atención.
- Potenciar la individualización a la hora de realizar las actividades de mesa.
- Potenciar la socialización e integración con respecto a sus compañeros.

Decisión de los elementos que deben modificarse:

A nivel de escuela:

- Necesitará asistir con el personal de apoyo por lo menos una vez a la semana con una duración de dos horas y media.

A nivel de grado y aula:

- Coordinación entre el docente de grupo que tiene alumnos y alumnas con NEE y personal de apoyo psicoeducativo.

A nivel individual:

- Planeación de actividades que reforzarán los conocimientos ya adquiridos en cuanto a la lecto-escritura

Determinación de objetivos:

Aminorar los errores de tipo disléxico (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones y separación de palabras) a través de un programa de intervención psicoeducativa, el cual fue elaborado de acuerdo a las necesidades educativas encontradas, integrado por 20 sesiones.

Secuencia de contenidos y tipo de actividades:

En el aula se seguirá el desarrollo de la programación concretada para X1 estableciéndose las prioridades necesarias de acuerdo a sus necesidades.

Metodología a emplear

- Se respetará su ritmo de trabajo adjudicándole tareas concretas y cortas.
- Se le enseñará a través de actividades establecidas para ella.
- Se le dejará cierta autonomía durante el trabajo.
- Se seleccionarán y adaptarán los materiales de apoyo que necesite.

Criterios de evaluación:

Se realizó el análisis cualitativo de las actividades que se llevaron a cabo durante cada sesión, para observar los avances que mostró X1 durante la intervención.

Orientaciones metodológicas generales

Se pretendió que a través de una intervención psicoeducativa X1 aminore las dificultades de aprendizaje que presentaba en el área de lecto-escritura como lo son omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones y separación correcta de palabras.

Orientaciones metodológicas específicas

- Ejercicios de omisiones (Figuras Incompletas):

Identificar el todo de un dibujo lo cual permitirá en un futuro que no omita letras en las palabras que escriba.

- Nociones espaciales

Identificar lateralidad (izquierda, derecha), lo cual apoyará a X1 para no invertir las grafías b, d, p y q a la hora de escribir.

- Identificar vocales:

Discriminación de grafías con su correspondiente fonema, principalmente las vocales “a” y “e” para que al momento de escribir no las sustituya.

- Reconocimiento del abecedario:

Para reforzar discriminación auditiva respecto a los sonidos de cada una de las letras del abecedario y su relación con objetos y palabras.

- Identificar letras mayúsculas con su correspondiente en minúscula

Para que al iniciar un texto lo escriba con mayúsculas así como nombres propios, ciudades, después de punto y a parte y punto y seguido. Además de no combinar letras mayúsculas con minúsculas en palabras, enunciados y textos.

- Orden alfabético de palabras

Reforzar los conocimientos previos respecto al abecedario ya que este es la base para el aprendizaje de la lecto-escritura.

- Separación correcta de palabras

Para que dentro de la elaboración de enunciados, la separación de las palabras sea correcta, es decir que respeten espacios y no separar las palabras inadecuadamente para de esta forma lograr una mejor claridad y entendimiento al leerlo.

- Separación de frases en palabras, sílabas y letras

Lograr que en las frases u oraciones X1 divida correctamente palabras, sílabas y letras para continuar reforzando la separación correcta de las palabras.

- Distinguir las letras “b”, “d”, “p” y “q”
- Identificar las sílabas “be”, “de”, “ab”, “ad”, “ba”, “pa”, “da” y “la”
- identificar las silabas “tra, tre, tri, tro tru”, “tar, ter, tir, tor, tur”, “bla, ble, bli, blo, blu”, “bal, bel bil, bol, bul”, “bra, bre, bri, bro, bru”, “bar, ber, bir, bor, bur”, “pra” y “par, per, pir, por, pur ”.

Para reconocer las grafías mencionadas y utilizarlas correctamente respecto a la posición adecuada (derecha-izquierda) y de esta forma aminorar el número de errores al momento de escribir, evitando así la inversión de grafías, sílabas y sílabas trabadas.

- Diferenciar a través de ejercicios el uso adecuado de la “b” y la “v”.
- Reconocer el uso adecuado de las letras “c”, “s” y “z” a través de reglas ortográficas y ejercicios relacionados con las anteriores grafías.
- Diferenciar el uso de la letra “c” y de la letra “z”.
- Utilizar de forma correcta la letra “h” de acuerdo a las normas ortográficas establecidas para ello.
- Identificar en qué palabras se debe escribir la “ll” y en cuáles “y”, de acuerdo a su significado.
- Distinguir entre la aplicación del uso de la “g” y la “j” de acuerdo a las reglas ortográficas.
- Utilizar correctamente los signos de puntuación “la coma”.
- Utilizar correctamente los signos de puntuación “los dos puntos”.

Para reforzar el uso adecuado de las reglas ortográficas logrando así una escritura correcta.

- Ordenar una historia de manera lógica.

Para mantener secuencia y orden en la elaboración de enunciados cortos, largos y textos respecto al tiempo y espacio.

#### Orientaciones a padres para la intervención familiar

Se recomendó la revisión de textos que incluyan reglas ortográficas principalmente con el uso de las letras “c, s, z, g, j, b, v, ll, y, h”, es importante mencionar que en el grado que actualmente cursa X1, esta adquiriendo los conocimientos de dichas reglas pero en casa se pueden utilizar como reforzador de lo revisado en clase.

Realizar copias de enunciados, textos cortos y largos con el objetivo de prestar mayor atención a lo que se está observando y lo que se va a copiar, en caso de existir errores hacérselos saber a la menor y poco a poco irá adquiriendo el sentido de la autocorrección. Y para la lectura oral se recomienda lectura diaria de un texto pequeño máximo 15 minutos diarios ya que esto le ayudará a tener una mayor fluidez verbal.

Cabe mencionar que la participación del padre y de la madre es fundamental para el desarrollo educativo de X1, es decir, es un trabajo en equipo en el cual deben estar involucrados el/la profesor(a) de clase, la alumna así como el padre y la madre de familia, así como motivar y apoyar a la menor con actividades extraescolares que sirvan de apoyo para su aprendizaje como pueden ser talleres de lectura y escritura, taller de pintura, o actividades deportivas o manuales.

Datos Personales y Escolares:

DATOS ESCOLARES					
ALUMNO	X2				
CENTRO	Escuela pública	LOCALIDAD	Delegación Gustavo A. Madero		
CURSO ESCOLAR	Tercer grado	NIVEL	Primaria		
F. NACIMIENTO	01/11/98	EDAD	9, 0 años	F. EXPLORACIÓN	12/11/07 al 2/04/08
TUTOR/A	A. Soto				
MODALIDAD ESC.	Tiempo completo				

DATOS FAMILIARES			
PADRE/TUTOR	XXXXX	EDAD	32
MADRE/TUTORA	XXXXX	EDAD	37
OCUPACIÓN PADRE	Empleado	OCUPACIÓN MADRE	Empleada
NO. HERMANOS	Ninguno	LUGAR QUE OCUPA	Primero
DIRECCION	XXX		

Motivo de consulta:

X2 es una alumna que fue remitida a evaluación psicoeducativa con el objetivo de confirmar la presencia de problemas de tipo disléxico así como identificar sus fortalezas, debilidades, necesidades educativas especiales y apoyos requeridos para ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus particularidades.

Conducta durante la evaluación

Durante la evaluación se mostró un poco apática aunque finalmente accedió a hacer todas las actividades, poco comunicativa, contestaba principalmente con monosílabos y mostraba aburrimiento y cansancio.



## Información sobre el alumno. Valoración global

### Desarrollo personal:

Es hija única, durante el embarazo y el parto no presentó complicación alguna, las pautas motoras se presentaron en los tiempos esperados, logró sentarse a los seis meses y gateó a los 7 meses, se mantuvo de pie al año de edad y caminó hasta después del año, control de esfínteres diurnos y nocturnos a los tres años de edad, no se detectaron problemas durante su desarrollo para hablar. Actualmente el estado de salud de ella no es muy favorable, ya que utiliza zapatos ortopédicos, sufre de dolor de manos y se enferma seguido de la garganta.

### Contexto familiar:

La familia la constituyen ambos padres y una hija: el papá y la mamá son la figura medular de la familia, al ser quienes se encarga de dirigir el hogar; ya que ambos padres trabajan y dependiendo del horario de salida de cada uno es quien está al cuidado de la niña; la relación conyugal es satisfactoria, ambos padres la apoyan en sus estudios, existen armonía, comunicación, confianza y solidaridad entre todos, la familia posee un nivel socioeconómico que les permite mantener un buen nivel de vida, el lugar en donde viven es exclusivamente de los tres y cuenta con todos los servicios.

### Aspectos relevantes sobre el contexto familiar:

Tiene una buena comunicación con su mamá y con su papá, ambos padres no suelen asignarle tareas de colaboración en el trabajo del hogar más que aquellas relativas a su cuidado personal; es una niña que no realiza ninguna actividad extraescolar, en términos generales, la familia se enfoca a la tarea de educar, están encaminados a que ella alcance logros académicos y a la conservación de valores morales y sociales.

### Historia escolar:

Historial académico: Ingresó desde los tres meses a la guardería y cursó los tres años de preescolar; en su ingreso a la primaria presentaba complicaciones en la lectoescritura, ya que tenía letra fea y dificultades para aprender a leer obteniendo un promedio final de 9.6, en segundo grado un promedio final de 9.5, actualmente su

desempeño escolar ha sido óptimo, es una alumna dedicada, estudiosa y responsable, su mamá comenta que tiene problemas en las materias de matemáticas y español.

Nivel académico: Actualmente está cursando el tercer grado de educación básica primaria.

Modalidad de escolaridad: Ha estado integrada en grupos ordinarios de tiempo completo.

Actuaciones seguidas en torno al caso:

- Entrevista con la profesora de grupo para recolectar información referente al aprendizaje de la alumna.
- Entrevista con la mamá de X2 para conocer aspectos relevantes sobre su desarrollo personal, familiar y académico.
- Exploración individual, se realiza la valoración de la alumna en diferentes áreas con el fin de conocer su situación actual, identificar las necesidades educativas especiales y poder orientar en aspectos psicoeducativos y sobre las medidas educativas a emplear.
- Análisis de la información obtenida.

Pruebas aplicadas:

Test Gestáltico Visomotor de Bender

Edad cronológica: 9 años

Obtuvo un nivel de maduración visomotor de 7 años 3 meses, es decir 1 año 8 meses por debajo de su edad cronológica, se observaron determinantes en integración, círculos por puntos, rotación y ángulos incorrectos.

## Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar (WISC-RM)

Obtuvo una puntuación equivalente a un nivel de funcionamiento intelectual muy superior en el WISC-RM, alcanzando un CI verbal de 115, un CI de ejecución de 125 y un CI en la escala global de 122. Demostrando notable actividad en la formación de conceptos verbales, organización visual, análisis y síntesis, memoria visual y capacidad de tareas de tipo imitativo, las demás funciones evaluadas se encuentran dentro de lo esperado para un niño de su edad. En las funciones evaluadas obtuvo edades mentales que van de 8 años 10 meses a 16 años 10 meses.

## Instrumento de Evaluación para detectar errores de tipo Disléxico (IDETID- LEA)

En cuanto a la prueba de dictado, alternó las mayúsculas con las minúsculas, inserciones, inversión de letras /b/ y /d/, errores ortográficos principalmente con el uso de la /v/ - /b/, /y/ - /ll/. /g/ - /j/, no respetó espacios entre palabras y sustituciones.

En cuanto a la prueba de lectura presentó inversiones de letras /b/ - /d/, inserciones y secuenciaciones. Para la prueba de copia presentó errores ortográficos con el uso de las letras /g / - /j/, no respetó espacios entre palabras, así como omisiones, alterna mayúsculas con minúsculas.

## Test de Análisis de la Lectura y Escritura T. A. L. E.

Para la lectura de letras mayúsculas no presentó mayores complicaciones, en la lectura de letras minúsculas sustituyó la letra “h” por la “i”. Para la lectura de sílabas presentó inversiones de “tar” por “tra”, “bor” por “blo”. En la lectura de palabras presentó sustitución de la palabra “nunca” por “nube”, “mercromina” por “mecromima”, “opasto” por “opasta”, “rastapi” por “restapi”, “patata” por “pateta”, presentó inversión en la palabra iraptavale” por “iraptavele”, y “omisión de fraglame” por “fragame”.

En cuanto a la lectura de texto presentó sustitución de la palabra “quietecito” por “quientecio”, “esperando” por “enperando”, “llegue” por “llega”, “entre” por “entró”, presentó adición de la palabra “esta” por “estaba”, además presentó omisiones de las palabras “espaciosa” por “espacia”, “momentos” por “momento”, “jilguero” por “jiguero”, y presentó inversiones de las palabras “atardecer” por “atradercer” así como de “téndrer” por “tendre”.

Comprensión Lectora: en cuanto a este subtest se concluyó que tiene una comprensión aceptable ya que de las diez preguntas realizadas respecto al texto leído contestó 5 correctamente y una última no contestó lo suficiente como para otorgársele un punto completo.

Escritura Espontánea: tamaño de letra: la letra se encuentra entre 3.5 y 5 mm. en cuanto a la irregularidad presentó un tamaño siempre homogéneo, su letra no presentó oscilaciones ya que su letra es firme. Con respecto a las líneas anómalas, las líneas escritas por la menor presentaron disposiciones irregulares como lo son, las líneas onduladas y descendentes. Para la interlineación presentó distancia entre las líneas ligeramente irregulares. La zona que caracteriza a la escritura de ella es desigual sólo en dos o tres ocasiones, no presentó superposiciones en ninguna parte del texto así como soldaduras ni distorsiones en los trazos curvos de las letras así como de los cambios de dirección en los trazos verticales.

Copia: en relación a este apartado de ortografía natural, los errores más frecuentes son sustituciones, omisiones, adiciones y rotaciones. Para la ortografía arbitraria, en el apartado de acentuación sólo en ocasiones omitió los acentos de las palabras. En la puntuación no presentó mayores complicaciones, para los cambios consonánticos se presentó en el uso de las letras “g” y “j”, la “ll” por la “y” así la “v” y la “b”.

Sintaxis: los errores sintácticos que se presentaron son los siguientes: de número, ya que hizo uso incorrecto del singular y plural, con respecto a la omisión de palabras presentó omisión de artículos, respecto al orden presentó una estructuración inadecuada de las frases es decir no respetó el orden del sujeto, predicado, verbo y complemento. Incoherencias: lo escrito por ella se redujo a una serie de frases o palabras carentes de sentido.

Situación de la alumna respecto al proyecto curricular de centro

Nivel de Competencia Curricular: X2 estaba situada en un nivel de competencia curricular de tercer ciclo de educación básica primaria.

## Aspectos metodológicos del currículum

### Estilo de aprendizaje:

- La disposición ante las actividades escolares, al principio fue negativa y finalmente Accedió
- Generalmente expresa lo que siente.
- Su asistencia a la escuela es irregular.
- Dedicada, estudiosa y responsable.
- Le gusta aprender cosas nuevas, siempre y cuando sea algo que le llame la atención.
- Trabaja mejor si elogian su desempeño.
- No trabaja de forma independiente.
- En ocasiones termina lo que empieza.
- Le cuesta trabajo reflexionar cuando las actividades no son de su agrado.
- Su nivel de atención es aceptable.

### Motivación:

- Muestra interés por la mayoría de las áreas curriculares excepto matemáticas y español.
- El uso de reforzadores sociales y materiales aumenta su interés por las distintas áreas curriculares.

## Aspectos relevantes sobre el contexto escolar

Clima dentro de aula:

- Es una alumna que está integrada totalmente en la clase.
- El horario de clase se ha elaborado en relación con los periodos de mayor o menor rendimiento del grupo.

Clima fuera del aula:

- En el patio suele estar pasiva.
- Le cuesta trabajo iniciar actividades autónomamente.
- En el patio siempre está acompañada.
- Se le dificulta la integración en grupos grandes.
- Busca compañía de los maestros.
- Molesta a sus compañeros.
- Suele jugar siempre con sus mismos compañeros.

Análisis de datos

Delimitación de las NEE

Se trata de una alumna que por el momento presenta necesidades educativas especiales en el aprendizaje de la lecto-escritura como lo son: omisiones, sustituciones, adiciones, inversión, separación de palabras.

Necesidades especiales de provisión de medios de acceso a curriculum.

Recursos personales que necesita:

- Tutora.

- Profesionales de la educación y afines (Psicólogos Educativos, Pedagogos, etc.).

Recursos materiales:

- Material de apoyo.
- Elaboración de un plan de actividades de acuerdo a las necesidades de la alumna.

Necesidades especiales de adecuación curricular:

- Establecer actividades manipulativas variadas y de corta duración para potenciar los procesos de atención.
- Potenciar la individualización a la hora de realizar las actividades de mesa.
- Potenciar la socialización e integración con respecto a sus compañeros.

Decisión de los elementos que deben modificarse:

A nivel de escuela:

- Necesitará asistir con el personal de apoyo por lo menos una vez a la semana con una duración de dos horas y media.

A nivel de grado y aula:

- Coordinación entre el docente de grupo que tiene alumnos y alumnas con NEE y personal de apoyo psicoeducativo.

A nivel individual:

- Planeación de actividades que reforzarán los conocimientos ya adquiridos en cuanto a la lecto-escritura.

Determinación de objetivos:

Aminorar los errores de tipo disléxico (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones y separación de palabras) a través de un programa de intervención psicoeducativa, el cual fue elaborado de acuerdo a las necesidades educativas encontradas, integrado por 20 sesiones.

Secuencia de contenidos y tipo de actividades:

En el aula se seguirá el desarrollo de la programación concretada para X2 estableciéndose las prioridades necesarias de acuerdo a sus necesidades.

Metodología a emplear

- Se respetará su ritmo de trabajo adjudicándole tareas concretas y cortas.
- Se le enseñará a través de actividades establecidas para ella.
- Se le dejará cierta autonomía durante el trabajo.
- Se seleccionarán y adaptarán los materiales de apoyo que necesite.

Criterios de evaluación:

Se realizó el análisis cualitativo de las actividades que se llevaron a cabo durante cada sesión, para observar los avances que mostró X2 durante la intervención.

Orientaciones metodológicas generales

Se pretendió que a través de una intervención psicoeducativa X2 aminore las dificultades de aprendizaje que presentó en el área de lecto-escritura como lo son omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones y separación correcta de palabras.

Orientaciones metodológicas específicas

- Ejercicios de omisiones (Figuras Incompletas):

Identificar el todo de un dibujo lo cual permitirá en un futuro que no omita letras en las palabras que escriba.



- Nociones espaciales

Identificar lateralidad (izquierda, derecha), lo cual apoyará a X2 para no invertir las grafías b, d, p y q a al ahora de escribir.

- Identificar vocales:

Discriminación de grafías con su correspondiente fonema, principalmente las vocales “a” y “e” para que al momento de escribir no las sustituya.

- Reconocimiento del abecedario:

Para reforzar discriminación auditiva respecto a los sonidos de cada una de las letras del abecedario y su relación con objetos y palabras.

- Identificar letras mayúsculas con su correspondiente en minúscula

Para que al iniciar un texto lo escriba con mayúsculas así como nombres propios, ciudades, después de punto y a parte y punto y seguido. Además de no combinar letras mayúsculas con minúsculas en palabras, enunciados y textos.

- Orden alfabético de palabras

Reforzar los conocimientos previos respecto al abecedario ya que éste es la base para el aprendizaje de la lecto-escritura.

- Separación correcta de palabras

Para que dentro de la elaboración de enunciados, la separación de las palabras sea correcta, es decir que respeten espacios y no separar las palabras inadecuadamente para de esta forma lograr una mejor claridad y entendimiento al leerlo.

- Separación de frases en palabras, sílabas y letras

Lograr que en las frases u oraciones X2 divida correctamente palabras, sílabas y letras para continuar reforzando la separación correcta de las palabras.

- Distinguir las letras “b”, “d”, “p” y “q”
- Identificar las sílabas “be”, “de”, “ab”, “ad”, “ba”, “pa”, “da” y “la”
- identificar las silabas “tra, tre, tri, tro tru”, “tar, ter, tir, tor, tur”, “bla, ble, bli, blo, blu”, “bal, bel bil, bol, bul”, “bra, bre, bri, bro, bru”, “bar, ber, bir, bor, bur”, “pra” y “par, per, pir, por, pur ”.

Para reconocer las grafías mencionadas y utilizarlas correctamente respecto a la posición adecuada (derecha-izquierda) y de esta forma aminorar el número de errores al momento de escribir, evitando así la inversión de grafías, sílabas y sílabas trabadas.

- Diferenciar a través de ejercicios el uso adecuado de la “b” y la “v”.
- Reconocer el uso adecuado de las letras “c”, “s” y “z” a través de reglas ortográficas y ejercicios relacionados con las anteriores grafías.
- Diferenciar el uso de la letra “c” y de la letra “z”.
- Utilizar de forma correcta la letra “h” de acuerdo a las normas ortográficas establecidas para ello.
- Identificar en qué palabras se debe escribir la “ll” y en cuáles “y”, de acuerdo a su significado.
- Distinguir entre la aplicación del uso de la “g” y la “j” de acuerdo a las reglas ortográficas.
- Utilizar correctamente los signos de puntuación “la coma”.
- Utilizar correctamente los signos de puntuación “los dos puntos”.

Para reforzar el uso adecuado de las reglas ortográficas logrando así una escritura correcta.

- Ordenar una historia de manera lógica

Para mantener secuencia y orden en la elaboración de enunciados cortos, largos y textos respecto al tiempo, espacio y estructuración de ideas.

#### Orientaciones a padres para la intervención familiar

Se recomienda la revisión de textos que incluyan reglas ortográficas principalmente con el uso de las letras “c, s, z, g, j, b, v, ll, y, h”, es importante mencionar que en el grado que actualmente cursa apenas están adquiriendo los conocimientos de dichas reglas pero en casa lo pueden utilizar como reforzador de lo revisado en clase.

Realizar copias de enunciados, textos cortos y largos con el objetivo de prestar mayor atención a lo que se está observando y lo que se va a copiar, en caso de existir errores hacérselos saber a la menor y poco a poco irá adquiriendo el sentido de la autocorrección. Y para la lectura oral se recomienda lectura diaria de un texto pequeño máximo 15 minutos diarios ya que esto le ayudará a tener una mayor fluidez verbal.

Cabe mencionar que la participación de los padres es fundamental para el desarrollo educativo de X2, es decir, es un trabajo en equipo en el cual deben estar involucrados el/la profesor(a) de clase, la alumna y el padre y la madre de familia, así como motivar y apoyar a la menor con actividades extraescolares que sirvan de apoyo para su aprendizaje como puede ser talleres de lectura y escritura, taller de pintura, o actividades deportivas o manuales.

Datos Personales y Escolares:

DATOS ESCOLARES					
ALUMNO	X3				
CENTRO	Escuela pública	LOCALIDAD	Delegación Gustavo A. Madero		
CURSO ESCOLAR	Tercer grado	NIVEL	Primaria		
F. NACIMIENTO	04/12/98	EDAD	8, 11 años	F. EXPLORACIÓN	12/11/07 al 2/04/08
TUTOR/A	A. Soto				
MODALIDAD ESC.	Tiempo completo				

DATOS FAMILIARES			
PADRE/TUTOR	XXXXX	EDAD	30
MADRE/TUTORA	XXXXX	EDAD	28
OCUPACIÓN PADRE	Taxista	OCUPACIÓN MADRE	Empleada
NO. HERMANOS	Uno	LUGAR QUE OCUPA	Primero
DIRECCION	XXX		

Motivo de consulta:

X3 es un alumno que fue remitido a evaluación psicoeducativa con el objetivo de confirmar la presencia de problemas de tipo disléxico, así como identificar sus fortalezas, debilidades, necesidades educativas especiales y apoyos requeridos para ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus particularidades.

Conducta durante la evaluación

Durante la evaluación se mostró cooperador y participativo, no requirió de reestructuración, con lapsos cortos de atención, al inicio de la prueba se mostró entusiasmado pero conforme avanzaba la prueba se mostraba ansioso por terminarla para poderse salir a hacer otras actividades de su interés.

Información sobre el alumno. Valoración global

Desarrollo personal:

Durante el embarazo y en el parto no presentó complicación alguna, las pautas motoras se presentaron en los tiempos esperados, logró sentarse a los seis meses y

gateó a los 8 meses, se mantuvo de pie al año de edad y caminó al año dos meses, control de esfínteres diurnos y nocturnos a los dos años de edad, no se detectaron problemas durante su desarrollo para hablar. Actualmente su estado de salud es regular, ya que tiene un soplo y cuando corre o hace una actividad fuerte se agita.

#### Contexto familiar:

La familia la constituyen ambos padres y dos hijos: la menor, de 6 años de edad. La mamá es la figura medular de la familia al ser quien se encarga de dirigir el hogar cabe mencionar que frecuentemente la encargada de los hijos es la abuela, ya que ambos padres trabajan, la persona que le ayuda a hacer las tareas y los recoge de la escuela es el padre; la relación conyugal es satisfactoria, ambos padres lo apoyan en sus estudios, existen armonía, comunicación, confianza y solidaridad entre todos, la familia posee un nivel socioeconómico que les permite mantener un buen nivel de vida, el lugar en donde viven es una casa, la cual es compartida con la abuela materna y cuenta con todos los servicios.

#### Aspectos relevantes sobre el contexto familiar:

Tiene una buena comunicación con su mamá, su papá y con su hermana, ambos padres no suelen asignarle tareas de colaboración en el trabajo del hogar más que aquellas relativas a su cuidado personal; es un niño que no realiza ninguna actividad extraescolar, en términos generales, la familia se enfoca a la tarea de educar, están encaminados a que alcance logros académicos y a la conservación de valores morales y sociales.

#### Historia escolar:

Historial académico: durante su estancia en el preescolar a decir de su profesora era un niño desobediente, mal comportado, agresivo sin razón, no respetaba a sus mayores, no respeta reglas y defiende a otros niños; ingresó a la primaria a los seis años de edad obteniendo un promedio de 9, presentado dificultades para aprenderse la vocales, para aprender a leer y escribir; al ingresar a segundo año el profesor de grupo lo reporta con comportamientos similares a los que tenía en el preescolar obteniendo un promedio de 8; actualmente su desempeño escolar ha sido óptimo, presentando pequeñas dificultades tanto en copia como dictado y lectura es un

alumno dedicado, estudioso y responsable pero con poca atención, su mamá comenta que tiene problemas en español.

Nivel académico: Actualmente está cursando el tercer grado de educación básica primaria.

Modalidad de escolaridad: Ha estado integrado en grupos ordinarios de tiempo completo.

Actuaciones seguidas en torno al caso:

- Entrevista con la profesora de grupo para recolectar información referente al aprendizaje de la alumno.
- Entrevista con la mamá de X3 para conocer aspectos relevantes sobre su desarrollo personal, familiar y académico.
- Exploración individual, se realizó la valoración del alumno en diferentes áreas con el fin de conocer su situación actual, identificar las necesidades educativas especiales y poder orientar en aspectos psicoeducativos y sobre las medidas educativas a emplear.
- Análisis de la información obtenida.

Pruebas aplicadas:

Test Gestáltico Visomotor de Bender

Edad cronológica: 8 años 11 meses

Obtuvo un nivel de maduración visomotor de 6 años 9 meses, es decir 2 años 2 meses por debajo de su edad cronológica, se observaron determinantes en integración, círculos por puntos, rotación y ángulos incorrectos.

## Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar (WISC-RM)

Obtuvo una puntuación equivalente a un nivel de funcionamiento intelectual muy superior en el WISC-RM, alcanzando un CI verbal de 134, un CI de ejecución de 129 y un CI en la escala global de 136. Demostrando notable actividad en la formación de conceptos verbales, de pensamiento aritmético, habilidad lingüística, organización visual, anticipación y planeación, análisis y síntesis, organización perceptual memoria visual, capacidad de tareas de tipo imitativo, memoria secuencial auditiva, organización visual, análisis y síntesis, memoria visual y capacidad de tareas de tipo imitativo, las demás funciones evaluadas se encuentran dentro de lo esperado para un niño de su edad. En las funciones evaluadas obtuvo edades mentales que van de 8 años 10 meses a más 16 años 10 meses.

## Instrumento de Evaluación para detectar errores de tipo Disléxico (IDETID- LEA)

En cuanto a la prueba de dictado se pudieron observar los siguientes aspectos: presentó errores ortográficos /b/ - /v/ uso de las letras /s/ - /c/ - /z/, uso de la h, inversiones de letras /b/ - /d/, /f/ - /g/ - /j/, mal uso de las mayúsculas, no respetó espacio entre palabras, omisiones de letras y palabras y sustituciones. En cuanto a la prueba de lectura presentó sustituciones, inserciones, adiciones y omisiones.

Para la prueba de copia se pudo observar que presentó inversiones de las letras /b/ - /d/, omisiones, sustituciones, adiciones, inserciones, mal uso de las mayúsculas, errores ortográficos con el uso de las letras /b/ - /v/, uso de la /h/, uso de las letras /c/ - /s/ - /z/ y no respetó espacios entre palabras.

## Test de Análisis de la Lectura y Escritura T. A. L. E.

Lectura de letras mayúsculas no presentó mayor complicación, mientras que en la lectura de letras minúsculas sustituyó la letra “j” por la “g”, la “s” por la “c”, en la lectura de sílabas omitió la sílaba “pru” por “pu”, en la lectura de letras presentó adición de “flor” por “flores”, omisión de la palabra “mercromina” por “mecromina” y sustituyó las palabras “primavera” por “primevera”, “rastapi” por “restapi”.

Para la lectura de textos, sustituyó “caliente” por “calienta”, “quietecito” por “quietocito”, presentó omisiones como por ejemplo “visitarle” por “visitar” así como la

palabra “ha”, además presentó adiciones como “esta” por “están”, “que hace” por “que se hace” y “un” por “una”.

Respecto a la comprensión lectora, de las diez preguntas realizadas respecto al texto leído, contestó correctamente a 7 de ellas y 2 preguntas que no fueron suficientes para otorgarle un punto completo, sin embargo esto reflejó una comprensión lectora buena.

Escritura espontánea, el tamaño de la letra se encontró entre 3.5 y 5 mm, en cuanto a la irregularidad no presentó mayores complicaciones ya que siempre presentó un tamaño homogéneo, en la oscilaciones se considera que presentó un grafismo o letra firme, para las líneas anómalas presentó líneas ligeramente onduladas, en la interrelación presentó líneas algo irregulares, presentó zonas desiguales solamente en dos o tres ocasiones, en la superposición de las letras trazadas presentó mínimos errores, no presentó soldaduras y curvas de grafismo, para los trazos verticales presentó cambios de dirección escasos y leves.

Ortografía natural, para este apartado presentó con mayor frecuencia omisiones, sustituciones, inversiones y adiciones, presentó uniones así como fragmentaciones, para la ortografía arbitraria omitió acentuaciones en la mayoría de las palabras así como un mal uso de los signos de puntuación, en cuanto a los cambios consonánticos cambia la “b” por la “v”, la “g” por la “j” así como la omisión de la letra “h”.

Sintaxis, para este apartado presentó una estructuración inadecuada de las frases e incoherencias en las mismas, además se pudo observar una enumeración perseverante de frases.

Situación del alumno respecto al proyecto curricular de centro

Nivel de Competencia Curricular: X3 esta situado en un nivel de competencia curricular de tercer ciclo de educación básica primaria.

Aspectos metodológicos del currículum

Estilo de aprendizaje



- La disposición ante las actividades escolares es aceptable.
- Es un niño inquieto.
- Es poco expresivo.
- Su asistencia a la escuela es irregular.
- Le gusta aprender cosas nuevas y se muestra interesado.
- Trabaja mejor si alguien va a examinar y/o elogiar los resultados.
- Le gusta hacer las cosas con independencia.
- Termina lo que empieza, pero hay ocasiones en que las termina bajo condicionamiento.
- En la resolución de tareas es reflexivo.
- Su nivel de atención es dispersa.

#### Motivación:

- Muestra interés por la mayoría de las áreas curriculares excepto español.
- El uso de reforzadores sociales y materiales aumenta su interés por las distintas áreas curriculares.

#### Aspectos relevantes sobre el contexto escolar

##### Clima dentro de aula:

- Es un alumno que está integrado totalmente en la clase.
- El horario de clase se ha elaborado en relación con los periodos de mayor o menor rendimiento del grupo.

##### Clima fuera del aula:

- En el patio es inquieto.
- Inicia actividades autónomamente.
- En el patio siempre está acompañado.
- No se le dificulta la integración en grupos grandes.
- No busca compañía de los maestros.
- No molesta a sus compañeros.
- Suele jugar con todos sus compañeros.

#### Análisis de datos

#### Delimitación de las NEE

Se trata de un alumno que por el momento presentó NEE en el aprendizaje de la lecto-escritura como son: omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones, separación de palabras.

#### Necesidades especiales de provisión de medios de acceso a curriculum

#### Recursos personales que necesita:

- Tutora.
- Profesionales de la educación y afines (Psicólogos Educativos, Pedagogos, etc.).

#### Recursos materiales:

- Material de apoyo.
- Elaboración de un plan de actividades de acuerdo a las necesidades del alumno.

Necesidades especiales de adecuación curricular:

- Establecer actividades manipulativas variadas y de corta duración para potenciar los procesos de atención.
- Potenciar la individualización a la hora de realizar las actividades de mesa.
- Potenciar la socialización e integración con respecto a sus compañeros.

Decisión de los elementos que deben modificarse:

A nivel de escuela:

- Necesitará asistir con el personal de apoyo por lo menos una vez a la semana con una duración de dos horas y media.

A nivel de grado y aula:

- Coordinación entre el/la docente de grupo que tiene alumn(os, as) con NEE y personal de apoyo psicoeducativo.

A nivel individual:

- Planeación de actividades que reforzarán los conocimientos ya adquiridos en cuanto a la lecto-escritura.

Determinación de objetivos:

Aminorar los errores de tipo disléxico (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones y separación de palabras) a través de un programa de intervención psicoeducativa, el cual fue elaborado de acuerdo a las necesidades educativas encontradas, integrado por 20 sesiones.

Secuencia de contenidos y tipo de actividades:

En el aula se seguirá el desarrollo de la programación concretada para X3 estableciéndose las prioridades necesarias de acuerdo a sus necesidades.

#### Metodología a emplear

- Se respetará su ritmo de trabajo adjudicándole tareas concretas y cortas.
- Se le enseñará a través de actividades establecidas para él.
- Se le dejará cierta autonomía durante el trabajo.
- Se seleccionarán y adaptarán los materiales de apoyo que necesite.

#### Criterios de evaluación:

Se realizó el análisis cualitativo de las actividades que se llevaron a cabo durante cada sesión, para observar los avances que mostró X3 durante la intervención.

#### Orientaciones metodológicas generales

Se pretende que a través de una intervención psicoeducativa X3 aminore las dificultades de aprendizaje que presenta en el área de lecto-escritura como lo son omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones y separación correcta de palabras.

#### Orientaciones metodológicas específicas

- Ejercicios de omisiones (Figuras Incompletas):

Identificar el todo de un dibujo lo cual permitirá en un futuro que no omita letras en las palabras que escriba.

- Nociones espaciales

Identificar lateralidad (izquierda, derecha), lo cual apoyará a X3 para no invertir las grafías b, d, p y q a la hora de escribir.

- Identificar vocales:

Discriminación de grafías con su correspondiente fonema, principalmente las vocales “a” y “e” para que al momento de escribir no las sustituya.

- Reconocimiento del abecedario:

Para reforzar discriminación auditiva respecto a los sonidos de cada una de las letras del abecedario y su relación con objetos y palabras.

- Identificar letras mayúsculas con su correspondiente en minúscula

Para que al iniciar un texto lo escriba con mayúsculas así como nombres propios, ciudades, después de punto y a parte y punto y seguido. Además de no combinar letras mayúsculas con minúsculas en palabras, enunciados y textos.

- Orden alfabético de palabras

Reforzar los conocimientos previos respecto al abecedario ya que este es la base para el aprendizaje de la lecto-escritura.

- Separación correcta de palabras

Para que dentro de la elaboración de enunciados, la separación de las palabras sea correcta, es decir que respeten espacios y no separar las palabras inadecuadamente para de esta forma lograr una mejor claridad y entendimiento al leerlo.

- Separación de frases en palabras, sílabas y letras

Lograr que en las frases u oraciones X3 divida correctamente palabras, sílabas y letras para continuar reforzando la separación correcta de las palabras.

- Distinguir las letras “b”, “d”, “p” y “q”
- Identificar las sílabas “be”, “de”, “ab”, “ad”, “ba”, “pa”, “da” y “la”
- identificar las silabas “tra, tre, tri, tro tru”, “tar, ter, tir, tor, tur”, “bla, ble, bli, blo, blu”, “bal, bel bil, bol, bul”, “bra, bre, bri, bro, bru”, “bar, ber, bir, bor, bur”, “pra” y “par, per, pir, por, pur”.

Para reconocer las grafías mencionadas y utilizarlas correctamente respecto a la posición adecuada (derecha-izquierda) y de esta forma aminorar el número de errores al momento de escribir, evitando así la inversión de grafías, sílabas y sílabas trabadas.

- Diferenciar a través de ejercicios el uso adecuado de la “b” y la “v”.
- Reconocer el uso adecuado de las letras “c”, “s” y “z” a través de reglas ortográficas y ejercicios relacionados con las anteriores grafías.
- Diferenciar el uso de la letra “c” y de la letra “z”.
- Utilizar de forma correcta la letra “h” de acuerdo a las normas ortográficas establecidas para ello.
- Identificar en que palabras se debe escribir la “ll” y en cuales “y”, de acuerdo a su significado.
- Distinguir entre la aplicación del uso de la “g” y la “j” de acuerdo a las reglas ortográficas.
- Utilizar correctamente los signos de puntuación “la coma”.
- Utilizar correctamente los signos de puntuación “los dos puntos”.

Para reforzar el uso adecuado de las reglas ortográficas logrando así una escritura correcta.

- Ordenar una historia de manera lógica

Para mantener secuencia y orden en la elaboración de enunciados cortos, largos y textos respecto al tiempo y espacio.

Orientaciones a padres para la Intervención Familiar

Se recomienda la revisión de textos que incluyan reglas ortográficas principalmente con el uso de las letras “c, s, z, g, j, b, v, ll, y, h”, es importante mencionar que en el

grado que actualmente cursan apenas están adquiriendo los conocimientos de dichas reglas pero en casa lo pueden utilizar como reforzador de lo revisado en clase.

Realizar dictados de enunciados, textos cortos y largos con el objetivo de prestar mayor atención a lo que se está escuchando y lo que se va a escribir, en caso de existir errores hacérselos saber al menor y poco a poco irá adquiriendo el sentido de la autocorrección. Y para la lectura oral se recomienda lectura diaria de un texto pequeño máximo 15 minutos diarios ya que esto le ayudará a tener una mayor fluidez verbal.

Cabe mencionar que la participación de los padres es fundamental para el desarrollo educativo de X3, es decir, es un trabajo en equipo en el cual deben estar involucrados el o la profesor (a) de clase, el alumno y los padres de familia, así como motivar y apoyar al menor con actividades extraescolares que sirvan de apoyo para su aprendizaje como puede ser talleres de lectura y escritura, taller de pintura, o actividades deportivas o manuales.

Por último se sugiere que el niño asista a una terapia psicoeducativa de mayor duración ya que requiere de un apoyo más prolongado, así como atender la dificultad que presenta a la hora de poner atención ya que se distrae con facilidad y este puede ser un factor determinante en su aprendizaje educativo.

Los informes elaborados constituyen la base para elaborar y diseñar el programa de intervención psicoeducativa: se insiste en que el propósito de éste es consolidar impactos sustanciales en las dificultades educativas.

Con el fin de identificar diferencias y similitudes se elaboro un cuadro comparativo que sintetiza las debilidades que presentan las niñas y el niño.

6.1 Cuadro comparativo de las Necesidades Educativas Especiales

**IDETID LEA**

<b>X1</b>	<b>X2</b>	<b>X3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uso de la c – s.</li> <li>* Uso de la b – v</li> <li>* Uso de la h</li> <li>* Uso de la y – ll</li> <li>* Inversión de la b / d</li> <li>* No respeta espacios entre palabras</li> <li>* Omisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Alterna mayúsculas con minúsculas</li> <li>* Inversión de la b / d</li> <li>* Uso de la b –v</li> <li>* Uso de la y – ll</li> <li>* Uso de la g – j</li> <li>* No respeta espacios entre palabras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uso de la b / v</li> <li>* Uso de la c – s – z</li> <li>* Uso de la h</li> <li>* Inversión de la b / d</li> <li>* Inversión de la f – g – j</li> <li>* Uso inadecuado de letras mayúsculas</li> <li>* No respeta espacios entre palabras</li> </ul>

**T. A. L. E**

<b>X1</b>	<b>X2</b>	<b>X3</b>
<p><b>LECTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Sustituye l por i</li> <li>* Omisión de la c por la ch</li> <li>* No lectura</li> <li>* Sustituye gitano por jitomate, iraptavale por iraptavle</li> <li>* Presenta silabeo</li> <li>* Comprensión lectora inadecuada</li> </ul> <p><b>ESCRITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Sustituciones</li> <li>* Omisiones</li> <li>* Adiciones</li> <li>* Uso de la b / v</li> <li>* Uso de la h</li> <li>* Uso de la y – ll</li> </ul>	<p><b>LECTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Sustituye h por i</li> <li>* Inversión de tar por tra, bor por blo</li> <li>* Sustitución de palabras nunca por nube, mercomina por mecromima, opasto por opasta, rastapi por restapi, patata por pateta, iraptavale por iraptavele, quietecito por quietecio, esperando por emperando, llegue por llega, entre por entro</li> <li>* Omisión de fraglame por fragame</li> <li>* Adición esta por estaba</li> <li>* Omisión espaciosa por espacia, momentos por momento, jilguero por jiguero</li> <li>* Inversión atardecer por atradecer, tender por tendre.</li> </ul>	<p><b>LECTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Sustitución j – g, c / s</li> <li>* Omisión pru por pur, mercomina por mecromina, visitarle por visitar</li> <li>* Adición flor por flores, esta por estan, que hace por que se hace, un por una</li> <li>* Sustitución primavera por primevera, rastapi por restapi, caliente por calienta, quietecito por quietocito</li> </ul> <p><b>ESCRITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Omisiones</li> <li>* Sustituciones</li> <li>* Inversiones</li> <li>* Adiciones</li> </ul>

A continuación se presenta el diseño de las sesiones que conforman el programa de intervención psicoeducativa, el cual incluye: objetivo y número de la sesión, plan de trabajo, materiales, actividad, tiempo y evaluación.



- Objetivo de la sesión: en este apartado se especifica lo que se espera que el niño realice durante la sesión.
- Meta de la sesión: aquí se especifica lo que el niño debe lograr al realizar las actividades de cada sesión.
- Número de la sesión: brinda un orden y secuencia de las actividades que conforman el programa de intervención psicoeducativa.
- Plan de trabajo: se explica el procedimiento de las actividades que se llevarán a cabo durante cada sesión.
- Materiales: se darán a conocer los recursos para la realización de las actividades.
- Actividad: se especifican las instrucciones a seguir para cada actividad.
- Tiempo: sirve para tener una organización durante la sesión.
- Evaluación: se especifican los resultados de cada uno de los sujetos con los que se llevo a cabo la intervención.

La intervención estuvo compuesta por 20 sesiones con una duración de 60 minutos cada una, el tiempo estuvo distribuido desde la presentación, el inicio, el desarrollo, evaluación y cierre de las actividades.

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Dibujar las partes que faltan de cada una de las imágenes presentadas.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre identificar aquellas partes que le hacen falta a las imágenes para posteriormente poderlas dibujar.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
1	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.</p> <p>2.- Se proporcionaron hojas impresas con imágenes incompletas.</p> <p>3.- Realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>4.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	<p>Hojas con imágenes, lápiz, goma y sacapuntas.</p>	<p>Las alumnas y el alumno debía completar cada una de las imágenes presentadas (Ver Anexo No. 4)</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1 y X3= Sin dificultad para la ejecución de las actividades ya que las realizaron correctamente.</p> <p>X2= No presentó dificultad para la ejecución de las actividades, sin embargo no mostró mucho interés al realizarlas.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Identificar las nociones espaciales.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre identificar entre grande – pequeño, adelante – atrás, alto – bajo, arriba – abajo, derecha – izquierda, adentro – afuera, cerca – lejos, primero – último y ancho – angosto.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
2	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.</p> <p>2.- Se entregó una serie de imágenes impresas, las cuales estaban relacionadas con las nociones espaciales.</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>4.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	Hojas con imágenes, lápiz, goma y sacapuntas.	Se identificó en una serie de imágenes las nociones espaciales que se le indicaron a las alumnas y el alumno (Ver Anexo No. 5)	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1, X2 y X3 = Fue una actividad significativa ya que durante su ejecución no existieron errores.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* identificar las vocales.

*Meta de la sesión:* Que el alumno identifique las vocales en una serie de ejercicios.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
3	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.</p> <p>2.- Se proporcionó en hojas impresas ejercicios, los cuales eran una sopa de letras, que contenían todas las vocales.</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p>	<p>Hojas impresas, colores, lápiz, goma y sacapuntas</p>	<p>Se identificaron las vocales en una sopa de letras, las cuales marcarón con distintos colores dependiendo la vocal.</p> <p>“a” = Roja  “e” = Azul  “i” = Amarilla  “o” = Verde  “u” = Anaranjado  (Ver Anexo No. 6).</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1= Conoció e identificó perfectamente las vocales, ocasionalmente no marcó las letras que le se indican debido a que se encentraban en una sopa de letras.</p> <p>X2= Identificó las vocales, pero al leerlas invirtió las letra “a” por la “e”, sin dificultad para realizar la actividad.</p>

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
3	4.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.			5 minutos	X3= Conoció e identificó las vocales permitiéndole realizar la actividad satisfactoriamente.

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Relacionar las imágenes presentadas con la letra inicial de su nombre de acuerdo al abecedario.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre relacionar las imágenes presentadas con la letra inicial de su nombre de acuerdo al abecedario

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
4	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios que iban a realizar.</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>4 La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	<p>Hojas impresas con ejercicios. Lápices, goma y sacapuntas.</p>	<p>las alumnas y el alumno mediante un línea unieron las imágenes presentadas con la letra inicial correspondiente con su nombre (Ver Anexo No. 7)</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1, X2 y X3= Identificó las letras del abecedario y las relacionó con la imagen correspondiente.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Relacionar las letras mayúsculas del abecedario con su correspondiente en minúscula.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre relacionar las letras mayúsculas del abecedario con su correspondiente en minúscula.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
5	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios que deberían realizar.</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>4.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	<p>Hojas impresas con ejercicios. Lápices, goma y sacapuntas.</p>	<p>Las alumnas y el alumno mediante un línea relacionaron las letras mayúsculas del abecedario con su correspondiente en minúscula (Ver Anexo No. 8)</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1, X2 y X3= Relacionó adecuadamente letras mayúsculas con su correspondiente en minúscula.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Ordenar una lista de palabras de acuerdo al abecedario.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre ordenar las palabras presentadas de acuerdo al abecedario.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
6	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>3.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	<p>Hojas impresas con ejercicios. Lápices, goma y sacapuntas.</p>	<p>Las alumnas y el alumno ordenaron una lista de palabras de acuerdo al abecedario (Ver Anexo No. 9).</p>	<p>5 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1= Ordenó alfabéticamente sin dificultades una lista de palabras.</p> <p>X2 y X3= Aunque conoce el abecedario, se le dificultó ordenar alfabéticamente una lista de palabras.</p>



### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Separar correctamente palabras que se encuentran mal unidas en una oración.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre separar correctamente las palabras que se encuentran mal unidas en una oración.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
7	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios que iban realizar.</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>4.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	<p>Hojas impresas con ejercicios. Lápices, goma y sacapuntas.</p>	<p>Las alumnas y el alumno en una hoja con frases las cuales se encontraban mal unidas ellos tenían que separar correctamente cada una de las palabras que la conformaban (Ver Anexo No. 10)</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1= Separó correctamente las palabras en un enunciado.</p> <p>X2= Se le dificultó la separación adecuada de palabras en un enunciado.</p> <p>X3= Con frecuencia separó inadecuadamente las palabras en un enunciado.</p>

## CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Subdividir una frase en palabras, sílabas y letras.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre separar correctamente una frase u oración en palabras, sílabas y letras.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
8	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se dieron una serie de reglas que se debían seguir para la separación de frases en palabras, sílabas y letras.</p> <p>3.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios que se iban a realizar, se entregaron fichas de un color diferente a cada uno de las alumnas y el alumno.</p>	<p>Pizarrón y gises</p> <p>Hojas impresas con ejercicios. Lápices, goma, sacapuntas y fichas de colores.</p>	<p>Las instructoras dieron una breve explicación de las reglas que se debían de cumplir para separar las palabras en sílabas</p> <p>A las alumnas y el alumno se les entregó una hoja impresa con una serie de frases y unas fichas de un color diferente para cada uno de ellos.</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>30 minutos</p>	<p>X1, X2 y X3= Presentaron dificultad para separar las palabras en sílabas, sin mayor complicación para contar palabras y letras dentro de un enunciado.</p>

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
8	<p>4.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>5.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>		<p>Las fichas eran utilizadas con el objetivo de que cada una representará una palabra, sílaba o letra, para que el alumno pudiera identificar la cantidad de cada una de estas dentro de las frases (Ver Anexo No. 11).</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>	

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Distinguir la letra “d”, “b”, “p” y “q”

*Meta de la sesión:* Que el alumno identifique las letras “d”, “b”, “p” y “q” a través de una serie de ejercicios.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
9	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, los cuales eran una sopa de letras, los cuales contienen la letra “d”</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p>	Hojas impresas y colores.	<p>Se leyeron las letras que se encontraban en la sopa de letras, para posteriormente identificar la letra “d” y marcarla con un color.</p> <p>“d” = Azul</p> <p>.</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1=Ocasionalmente se le dificultó identificar la letra “d”</p> <p>X2= Se le dificultó identificar la letra “d” ya que en algunas ocasiones tacho la letra “b” en lugar de la “d”, además de que omitió tachar algunas “d”.</p> <p>X3= Conoció e identificó la letra “d”, pero ocasionalmente no marcó la letra que le se indicó debido a que se encentraban en una sopa de letras.</p>

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
9	1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.	Hojas impresas y colores.	Se leyeron las letras que se encontraban en la sopa de letras, para posteriormente identificar la letra "d" y marcarla con un color.  "b" = Roja	5 minutos	X1= conoció la letra "b", aunque le costó trabajo identificarla dentro de una sopa de letras.  X2= Conoció e identificó la letra "b" aunque ocasionalmente no marcó la letra que le se indicó debido a que se encuentran en una sopa de letras.
	2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, los cuales eran una sopa de letras, que contenían la letra "b"			10 minutos	
	3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.		5 minutos		
	1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.	Hojas impresas y colores.	Se leyeron las letras que se encontraban en la sopa de letras, para posteriormente identificar la letra "p"	5 minutos	X3= Conoció e idéntico la letra "b", ya que no presentó mayores complicaciones.
2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, los cuales eran una sopa de letras, que contenían la letra "p"	10 minutos				

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
9	<p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se llevó a cabo durante esa sesión.</p> <p>2.- Se proporcionó en hojas impresas ejercicios, las cuales eran una sopa de letras, que contenían la letra "q".</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>4.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	Hojas impresas y colores.	<p>y marcarla con un color.</p> <p>"p" = Verde</p> <p>Se leyeron las letras que se encontraban en la sopa de letras, para posteriormente identificar la letra "q" y marcarla con un color, "q" = Amarillo (Ver Anexo No. 12).</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1, X2 y X3= Conoció e identificó la letra "p", ya que no presentó mayores complicaciones.</p> <p>X1 y X3= Conoció e identificó la letra "q", ocasionalmente no marcó la letra que le se indicó ya que se encuentran en una sopa de letras.</p> <p>X2= Conoció e identificó la letra "q", ocasionalmente la invierte por la letra "p".</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* identificar las sílabas “be”, “de”, “ab”, “ad”, “be”, “pa”, “da” y “la”.

*Meta de la sesión:* Que el alumno identifique las sílabas “be”, “de”, “ab”, “ad”, “be”, “pa”, “da” y “la” en una serie de ejercicios.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
10	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, las cuales eran una sopa de letras, que contenían las sílabas “be” y “de”.</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p>	Hojas impresas y colores.	<p>Se identificaron las sílabas “be” y “de” en la sopa de letras, las cuales se marcaron con distintos colores.</p> <p>“be” = Azul “de” = Rojo</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos.</p>	<p>X1= Sin dificultad para identificar las sílabas “be” y “de”, a pesar de que estas se encontraban distribuidas en una sopa de letras.</p> <p>X2= Ocasionalmente se le dificultó identificar las sílabas “be” y “de”.</p> <p>X3= Omitió y adicionó algunas sílabas de las indicada e invirtió la letra “o” y la “a” por la “e”.</p>

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
10	1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.	Hojas impresas y colores.	Se identificaron las sílabas "ab" y "ad" en la sopa de letras, las cuales se marcaron con distintos colores.  "ab" = Azul "ad" = Rojo	5 minutos	X1= Sin dificultad para identificar las sílabas indicadas.  X2= Ocasionalmente se le dificultó identificar las sílabas indicadas.
	2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, los cuales eran una sopa de letras, que contenían las sílabas "ab" y "ad".			10 minutos	
	3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.	Hojas impresas y colores	Se Identificaron las sílabas "be" y "pa" en la sopa de letras, las cuales se marcaron con distintos colores	5 minutos	X3= Omitió la sílaba "la", sin mayor dificultad para identificar la sílaba "da".
	1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.			5 minutos	
	2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, las cuales eran una sopa de letras, que contenían las sílabas "be" y "pa".			10 minutos	



No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
10	<p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, los cuales eran una sopa de letras, que contenían las sílabas “da” y “la”.</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>4.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	Hojas impresas y colores	<p>“be” = Azul “pa” = Rojo.</p> <p>Se Identificaron las sílabas “da” y “la” en la sopa de letras, las cuales se marcaron con distintos colores.</p> <p>“da” = Azul “la” = Rojo (Ver Anexo No. 13).</p>	<p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1= Ocasionalmente no identificó la sílaba “be”, sin dificultad para identificar la sílaba “pa”.</p> <p>X2= Ocasionalmente no identificó la sílaba “be”, adicionó la sílaba “ba”, sin dificultad para la sílaba “pa”.</p> <p>X3= Omitió la sílaba “be”, e identificó correctamente la sílaba “pa”.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* identificar las sílabas “tra, tre, tri, tro tru”, “tar, ter, tir, tor, tur”, “bla, ble, bli, blo, blu”, “bal, bel bil, bol, bul”, “bra, bre, bri, bro, bru”, “bar, ber, bir, bor, bur”, “pra, pre, pri, pro, pru” y “par, per, pir, por, pur”.

*Meta de la sesión:* Que el alumno identifique las sílabas “tra, tre, tri, tro tru”, “tar, ter, tir, tor, tur”, “bla, ble, bli, blo, blu”, “bal, bel bil, bol, bul”, “bra, bre, bri, bro, bru”, “bar, ber, bir, bor, bur”, “pra, pre, pri, pro, pru” y “par, per, pir, por, pur”, en una serie de ejercicios.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
11	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, los cuales eran una sopa de letras, que contenían las sílabas “tra, tre, tri tro tru” y “tar, ter, tir, tor, tur”,</p>	Hojas impresas y colores.	<p>Se identificaron las sílabas “tra, tre, tri tro tru” en la sopa de letras, las cuales se marcaron con distintos colores.</p> <p>Tachar            “tra” = Azul            “tre” = Rojo            “tri” = Verde            “tro” = Amarillo            “tru” = Naranja</p> <p>Encerrar            “tar” = Naranja            “ter” = Amarillo</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>X1, X2 y X3= Sin dificultad para identificar sílabas trabadas en general.</p>

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
11	<p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, los cuales eran una sopa de letras, que contenían las sílabas “bla, ble, bli, blo y blu” y “bal, bel bil, bol y bul “</p>	Hojas impresas y colores.	<p>“tir” = Verde  “tor” = Rojo  “tur” = Azul</p> <p>Se identificaron las sílabas “bla, ble, bli, blo blu” y “bal, bel, bil, bol y bul” en la sopa de letras, las cuales se marcaron con distintos colores.</p> <p>Tachar  “bla” = Rojo  “ble” = Azul  “bli” = Verde  “blo” = Amarillo  “blu” = Anaranjado</p> <p>Encerrar  “bal” = Anaranjado  “bel” = Amarillo  “bil” = Verde</p>	<p>5 minutos.</p> <p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>X1, X2 y X3= Sin dificultad para identificar sílabas indicadas dentro de la actividad.</p>

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
11	<p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, los cuales eran una sopa de letras, que contenían las sílabas "bra, bre, bri, bro y bru" y "bar, ver, bir, bor y bur".</p>	Hojas impresas y colores	<p>"bol" = Azul "bul" = Rojo</p> <p>Se identificaron las sílabas "bra, bre, bri, bro y bru" y "bar, ver, bir, bor" en la sopa de letras, las cuales se marcaron con distintos colores.</p> <p>Tachar "bra" = Rojo "bre" = Azul "bri" = Verde "bro" = Amarillo "bru" = Anaranjado</p> <p>Encerrar "bar" = Anaranjado "ver" = Amarillo "bir" = Verde</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p>	X1, x2 y X3= No presentaron dificultad para identificar sílabas trabadas en la actividad.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
11	<p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo durante esa sesión.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas ejercicios, los cuales eran una sopa de letras, que contenían las sílabas “para, pre, pri, pro, pru” y “par, per, pir, por y pur”.</p>	Hojas impresas y colores	<p>“bor” = Azul “bur” = Rojo</p> <p>Se identificaron las sílabas “pra, pre, pri, pro, pru” y “par, per, pir, por y pur”.en la sopa de letras, las cuales se marcaron con distintos colores. Tachar “pra” = Rojo “pre” = Azul “pri” = Verde “pro” = Amarillo “pru” = Anaranjado</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>X1 = Realizó adecuadamente la actividad, aunque en ocasiones se le dificultó identificar algunas sílabas de las que se le indican.</p> <p>X2= Ocasionalmente presentó dificultades para identificar sílabas trabadas.</p>

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
11	<p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>4.- .La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>		<p>Encerrar  “par” = Anaranjado  “per” = Amarillo  “pir” = Verde  “por” = Azul  “pur” = Rojo  (Ver Anexo No. 14).</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X3= Presentó dificultad para localizar algunas sílabas trabadas encontradas dentro de la sopa de letras.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Diferenciar a través de ejercicios el uso adecuado de la “b” y la “v”.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre identificar ortográficamente cuando debe usar la “b” y cuando la “v”.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
12	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a los alumnos cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se explicaron una serie de reglas ortográficas que se debían de seguir a la hora de realizar la actividad.</p> <p>3.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios que deberían realizar.</p> <p>4.- Se preguntó a los alumnos cómo se sintieron al iniciar, durante y al finalizar los ejercicios.</p> <p>5.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	<p>Pizarrón y gises.</p> <p>Hojas impresas con ejercicios. Lápices, goma y sacapuntas. Diccionario.</p>	<p>Subrayaron la letra “b” y la letra que le sigue en cada una de las letras mostradas. (Ver Anexo 15). Se completaron oraciones. (Ver Anexo 15).</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1, X2 y X3= Después de haber dado a conocer algunas reglas ortográficas realizó la actividad correctamente.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

**Objetivo de la sesión:** Reconocer el uso adecuado de las letras “c”, “s” y “z” a través de reglas ortográficas y ejercicios relacionados con las anteriores grafías.

**Meta de la sesión:** Que el alumno logre escribir correctamente todas aquellas palabras que incluyen las letras “c”, “s” y “z”.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
13	Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:	Pizarrón y gises  Ejercicios impresos, lápiz, goma y sacapuntas	Escribieron el sustantivo que corresponde a los adjetivos.  Escribieron la letra correcta según corresponda.	5 minutos	X1= Llevó a cabo la actividad sin presentar dificultad alguna, escribió con correcta ortografía.  X2= Realizó adecuadamente la actividad, sin embargo presentó errores ortográficos e inversiones de algunas sílabas trabadas.
	1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.			5 minutos	
	2.- Se explicaron brevemente algunas reglas ortográficas que se deberían de seguir a la hora de realizar el ejercicio.			10 minutos	
	3.- Se entregaron los ejercicios impresos que deberían realizar. Si las alumnas y el alumno tenían alguna duda, se les aclaraba y posteriormente continuaban con la actividad.			30 minutos	
4.- Se preguntó a las alumnas y el alumno cómo se sintieron con la elaboración de los ejercicios.			5 minutos		



No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo
13	5.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.		Completaron algunas palabras con la terminación "oso" (Ver Anexo No. 16).	5 minutos

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Diferenciar el uso de la letra “c” y de la letra “z”.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre diferenciar el uso de la letra “c” y de la letra “z”.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
14	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios que se iban a realizar.</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>4.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	<p>Hojas impresas con ejercicios. Lápices, goma y sacapuntas.</p>	<p>Las alumnas y el alumno en una hoja con imágenes de algunas cosas que se escriben con “c” o “z” deberían escribir su nombre de manera correcta (Ver Anexo No. 17).</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1, X2 y X3= Se les dificultó seguir las reglas ortográficas con el uso de la “c” y la “z”.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Utilizar de forma correcta la letra “h” de acuerdo a las normas ortográficas establecidas para ello.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre identificar a través de una serie de ejercicios, cuándo se debe usar la letra “h” y cuándo no

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
15	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se les explicó a las alumnas y el alumno participantes al taller una serie de reglas ortográficas que iban a servir de apoyo a la hora de realizar los ejercicios.</p> <p>3.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios de la letra “h” que iban a realizar</p> <p>4.- Se preguntó a los alumnos cómo se sintieron con la actividad.</p> <p>5.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	<p>Pizarrón y gises</p> <p>Hojas impresas, lápiz, goma y sacapuntas</p>	<p>Se utilizaron un grupo de palabras homófonas para completar algunas oraciones. Cada palabra tenía su significado para mayor claridad en la aplicación de las mismas (Ver Anexo No. 18).</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1= No presentó mayores complicaciones para utilizar palabras homófonas.</p> <p>X2= Ocasionalmente se le dificultó el uso de algunas palabras homófonas.</p> <p>X3= Presentó constantemente dificultades para el uso de las palabras homófonas.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

**Objetivo de la sesión:** Identificar en que palabras se debe escribir la “ll” y en cuales “y”, de acuerdo a su significado.

**Meta de la sesión:** Que el alumno escriba de forma adecuada las palabras homófonas, después de conocer algunas reglas ortográficas

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
16	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se dio a conocer a las alumnas y el alumno participantes al taller una serie de reglas ortográficas que iban a servir de apoyo a la hora de realizar los ejercicios.</p> <p>3.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios correspondientes a la letra “ll” y la “y” que iban a realizar</p> <p>4.- Se preguntó a las alumnas y el alumno cómo se sintieron con la actividad.</p> <p>5.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	<p>Pizarrón y gises</p> <p>Hojas impresas, lápiz, goma y sacapuntas</p>	<p>Se Utilizó un grupo de palabras homófonas para completar algunas oraciones. Cada palabra tenía su significado para mayor claridad en la aplicación de las mismas (Ver Anexo No. 19).</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1 y X2= No presentó mayores complicaciones con el uso de las palabras homófonas.</p> <p>X3= Presentó algunas dificultades al momento de utilizar palabras homófonas</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Distinguir entre la aplicación del uso de la “g” y la “j” de acuerdo a las reglas ortográficas.

*Meta de la sesión:* Que el alumno utilice de forma correcta la letra “g” y “j” a través de una serie de ejercicios relacionados con las mismas.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
17	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se dio a conocer a las alumnas y el alumno participantes al taller una serie de reglas ortográficas que iban a servir de apoyo a la hora de realizar los ejercicios.</p> <p>3.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios correspondientes a la letra “g” y la “j” que iban realizar</p> <p>4.- Se preguntó a las alumnas y el alumno cómo se sintieron con la actividad.</p> <p>5.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	<p>Pizarrón y gises</p> <p>Hojas impresas, lápiz, goma y sacapuntas</p>	<p>Escribieron palabras con las combinaciones ga, go y gu, posteriormente elaboraron frases cortas. Completaron palabras con las combinaciones “gn” o “gm” según corresponda (Ver Anexo No. 20).</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1 y X3= No presentó dificultad para realizar la actividad.</p> <p>X2= No presentó dificultades para realizar la actividad, ocasionalmente presentó errores de ortografía.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Utilizar correctamente los signos de puntuación “la coma”.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre utilizar correctamente la coma.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
18	Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:	Pizarrón y gises	Las instructoras les explicaron a las alumnas y el alumno cuales eran las reglas que deberían de seguir para utilizar la coma.	5 minutos	X1 y X2= Ocasionalmente presentaron dificultades con el uso de la coma “,”.
	5 minutos				
	10 minutos				
3.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios que iban realizar.	Hojas impresas con ejercicios. Lápices, goma y sacapuntas.	Esta actividad consistió en que las alumnas y el alumno leyera el texto que se le entregó y posteriormente	30 minutos		

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
18	<p>4.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>5.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>		<p>tenían que colocar las comas en donde fueran necesarias dentro del mismo (Ver Anexo No. 21).</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X3= Presentó dificultades para usar la coma “,”.</p>

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Utilizar correctamente los signos de puntuación “los dos puntos”.

*Meta de la sesión:* Que el alumno logre utilizar correctamente los dos puntos.

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
19	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.-Antes de comenzar con la actividad se dio una explicación breve sobre las reglas del uso de los dos puntos.</p> <p>3.- Se proporcionaron en hojas impresas los ejercicios que iban a realizar.</p>	<p>Pizarrón y gises</p> <p>Hojas impresas con ejercicios. Lápices, goma y sacapuntas.</p>	<p>Las instructoras explicaron a las alumnas y el alumno cuáles eran las reglas que deberían de seguir para utilizar los dos puntos.</p> <p>Esta actividad consistió en que se les proporcionarán pequeños textos en los que las alumnas y el alumno</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>30 minutos</p>	<p>X1 y X3= Utilizaron correctamente los dos puntos “:”.</p> <p>X2= Ocasionalmente no respetó el uso adecuado de los dos puntos “:”.</p>



No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
19	<p>4.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>5.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>		debería colocar los dos puntos en donde se requería (Ver Anexo No. 22).	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>	

### CARTA DESCRIPTIVA

*Objetivo de la sesión:* Ordenar una historia de manera lógica.

*Meta de la sesión:* Que el alumno identifique en una serie de ejercicios el orden de una historia

No. de la sesión	Plan de trabajo	Materiales	Actividad	Tiempo	Evaluación
20	<p>Se inició la sesión con un saludo cordial a las alumnas y el alumno asistentes al taller, posteriormente se llevó a cabo el siguiente procedimiento:</p> <p>1.- Se explicó a las alumnas y el alumno cuál era el objetivo de la actividad que se iba a llevar a cabo.</p> <p>2.- Se proporcionaron una serie de tarjetas las cuales tenían una imagen impresa.</p> <p>3.- Se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos.</p> <p>4.- La sesión concluyó dando las gracias a las alumnas y el alumno por haber asistido.</p>	Tarjetas con imágenes, lápiz, goma y sacapuntas.	Se organizaron las tarjetas de tal manera que se formará una historia coherente, para posteriormente escribirla correctamente.	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>X1, X2 y X3= Sin mayor dificultad para realizar la actividad, ya que ordenó adecuadamente las imágenes, las cuales forman una historia.</p>

## **CAPITULO VIII ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Desde el inicio de la intervención directivos, profesorado, padre y madre de familia mostraron gran interés por el tipo de trabajo que se pretendía realizar con las alumnas y el alumno, al mismo tiempo brindaron el apoyo necesario para que los resultados fueran favorables. Por parte del director se consiguió el permiso para trabajar dentro de la institución, la profesora de grupo brindó información referente a la conducta de las alumnas y el alumno dentro del salón de clases y lo referente al ámbito educativo y finalmente la madre y padre de familia apoyaron con información necesaria para la realización del informe psicoeducativo.

Una vez finalizado el programa de intervención psicoeducativa se llevó a cabo una evaluación final en donde se retomaron aspectos de la evaluación inicial relacionados con dictado, copia y lectura, la cual sirvió para constatar si las actividades llevadas a cabo dentro del programa de intervención psicoeducativa tuvieron el impacto esperado:

a) En el área de dictado se presentaron avances favorables respecto al uso de las grafías “b” y “d”, ya que uno de los objetivos de la intervención era que logran identificar la derecha y la izquierda y a su vez reconocer la direccionalidad de cada una de estas grafías.

b) La separación correcta de palabras, las omisiones y las adiciones fueron otros de los avances favorables además de notar que eran capaces de autocorregirse en las actividades realizadas.

c) El área de copia, respecto a omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones y separación correcta de palabras se observaron avances significativos, ya que no se presentan errores de este tipo.

d) En el área de lectura ya no se presentan errores de omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones, sin embargo, cuando las palabras son de estructura muy larga, se les dificulta leerlas correctamente y lo hacen de forma silábica, cabe mencionar que este no es un problema de lectura sino que simplemente están segmentando las palabras para su fácil pronunciación. Cuando se trata de leer textos cortos con palabras sencillas no presentan mayor dificultad, leen con claridad y fluidez.

e) Mayor atención a las explicaciones.

f) Mayor motivación e interés para la realización de actividades

Por lo que a continuación se presenta un cuadro comparativo en relación a los logros obtenidos al finalizar la intervención educativa.

SUJETO	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
X1	<ul style="list-style-type: none"><li>* Uso de la c – s.</li><li>* Uso de la b – v</li><li>* Uso de la h</li><li>* Uso de la y – ll</li><li>* Inversión de la b / d</li><li>* No respeta espacios entre palabras</li><li>* Omisiones</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Uso de la c – s.</li></ul>
X2	<ul style="list-style-type: none"><li>* Alterna mayúsculas con minúsculas</li><li>* Inversión de la b / d</li><li>* Uso de la b –v</li><li>* Uso de la y – ll</li><li>* Uso de la g – j</li><li>* No respeta espacios entre palabras</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Uso de la c – s.</li><li>* Uso de la g – j</li></ul>
X3	<ul style="list-style-type: none"><li>* Uso de la b / v</li><li>* Uso de la c – s – z</li><li>* Uso de la h</li><li>* Inversión de la b / d</li><li>* Inversión de la f – g – j</li><li>* Uso inadecuado de letras mayúsculas</li><li>* No respeta espacios entre palabras</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Uso de la b / v</li><li>* Uso de la c – s – z</li><li>* Uso de la h</li><li>* Inversión de la b / d</li></ul>

(Avalos, López y Orozco, 2008)

Al principio X1 se mostró nerviosa y con miedo al no saber porque se encontraban personas externas en la escuela y por qué se tenía que trabajar con ella, una vez que se estableció mejor comunicación, las cosas fueron diferentes, se le aclararon dudas respecto a nuestra presencia dentro de la institución, el por qué trabajar con ella así como el tiempo de estancia dentro de la escuela, logrando un ambiente de confianza y tranquilidad.

Conforme fueron avanzando las sesiones del programa de intervención psicoeducativa la actitud de X1 fue cambiando, al principio presentaba muchos nervios al realizar las actividades pero poco a poco esos nervios desaparecieron logrando mejor desempeño en cada actividad, si tenía dudas lo expresaba abiertamente y se le apoyaba, posteriormente continuaba trabajando con mucha más tranquilidad y seguridad, siempre mostró ser una persona atenta, participativa y constante, al finalizar cada sesión hacía un comentario al respecto, si le gusto o no y por qué, además de expresar que había aprendido cosas nuevas o aclarado temas vistos en el salón de clases.

Por otra parte X2 en un principio se veía nerviosa y le costaba trabajo poner atención a lo que se le explicaba, pero una vez explicadas las actividades y sobre todo el motivo por el que se estaba trabajando con ella, accedió a trabajar y se mostró más participativa.

Al comienzo de la intervención se mostró apática y poco participativa pero conforme fue pasando el tiempo se mostraba más interesada por las actividades lo cual se reflejaba en su rendimiento durante cada sesión siempre y cuando estas fueran de su agrado de lo contrario decía que estaba aburrida y que no quería trabajar, por lo cual comenzaba a platicar o pedía permiso para salir al baño. Sin embargo esta actitud no influyó en que avanzará en sus actividades ya que aun así existieron avances favorables.

Finalmente X3 desde el inicio fue cooperador, se le facilitaba comprender las instrucciones de lo que tenía que hacer, su ritmo de trabajo fue rápido y constante, le costaba un poco concentrarse y más cuando quería hacer otras cosas que le llamaban la atención, sin embargo siempre terminaba las actividades aunque no tenía mucho cuidado al momento de hacerlas y esto le afectaba en su rendimiento durante las sesiones, pero aun así logro hacer todas las actividades con notables avances.

De forma general los avances que se obtuvieron al realizar la intervención psicoeducativa fueron favorables y cubrieron nuestras expectativas respecto a eliminar por completo o aminorar las dificultades de lecto-escritura que las niñas y el niño presentaban y esto lo pudimos notar en lo antes expuesto ya que nos muestra los avances obtenidos después de haber aplicado la intervención psicoeducativa.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Las dificultades comentadas en este trabajo suceden en los grafemas con rasgos comunes; el problema es psicolingüístico por dificultades léxicas, ya sea en la ruta ortográfica, fonológica o hay déficit que pueden producirse por confusiones, por una memoria operativa reducida o por falta de estrategias de memorización adecuadas. En ambos casos, el/la niñ(o,a) requiere de apoyos psicoeducativos.

Las omisiones se presentan principalmente en la ausencia de fonemas en las sílabas compuestas o trabadas e inversas; es decir, que al leer o al escribir faltan letras, palabras o sílabas para su correcta pronunciación y escritura y el/la niñ(o, a) no se da cuenta de tal situación.

A diferencia de las omisiones, las adiciones se caracterizan por agregar letras, sílabas o palabras que no pertenecen a un texto o a un escrito, de tal forma que el texto o lectura pierda su coherencia, sentido y el/la alum(n)o no logra tener una comprensión global del texto.

La segmentación inadecuada de palabras, otra dificultad, se presenta cuando en un escrito la persona no respeta los espacios adecuados entre cada una de las palabras que conforman una oración o un texto, mostrando amontonamiento de las mismas impidiendo la comprensión del mismo.

Las anteriores dificultades en la lecto-escritura estuvieron presentes en las niñas y el niño, sirvieron como base para el diseño y la aplicación de cada una de las actividades que integraron el programa de intervención psicoeducativo.

Otro factor que se consideró para el diseño de la intervención fue la edad cronológica que tenían los niños ya que de acuerdo a la teoría cognoscitivista de Jean Piaget los niños y las niñas de 7 a 12 años se encuentran en las operaciones concretas, en donde ya distinguen detalles y pueden fijar su atención en dos situaciones a la vez: están preparados para resolver problemas matemáticos, aunque todavía necesitan apoyo de objetos (quitar o agregar).

El proceso de intervención realizado en este trabajo pretendió “inventariar” el estilo que usan l(os, as) alum(n)os y poder precisar sus fortalezas y debilidades: la escuela, la profesora, l(os, as) compañer(os, as) y la familia estuvieron implicados en

el proceso permitiendo que las dificultades de aprendizaje se modificaran y el/la alumn(o, a) mejorase su rendimiento y aprovechamiento.

A continuación se presentan algunas sugerencias para la mejora educativa de las niñas y el niño tomando en cuenta las necesidades educativas de cada uno.

Para X1: se recomendó la revisión de textos que incluyan reglas ortográficas principalmente con el uso de las letras “c, s, z, g, j, b, v, ll, y, h”, es importante mencionar que en el grado que actualmente cursa X1, está adquiriendo los conocimientos de dichas reglas pero en casa se pueden utilizar como reforzador de lo revisado en clase.

Para X2: se recomienda la revisión de textos que incluyan reglas ortográficas principalmente con el uso de las letras “c, s, z, g, j, b, v, ll, y, h”, es importante mencionar que en el grado que actualmente cursa apenas están adquiriendo los conocimientos de dichas reglas pero en casa lo pueden utilizar como reforzador de lo revisado en clase.

Para X3: se recomienda la revisión de textos que incluyan reglas ortográficas principalmente con el uso de las letras “c, s, z, g, j, b, v, ll, y, h”, es importante mencionar que en el grado que actualmente cursan apenas están adquiriendo los conocimientos de dichas reglas pero en casa lo pueden utilizar como reforzador de lo revisado en clase. Por último se sugiere que el niño asista a una terapia psicoeducativa de mayor duración ya que requiere de un apoyo más prolongado, así como atender la dificultad que presenta a la hora de poner atención ya que se distrae con facilidad y este puede ser un factor determinante en su aprendizaje educativo.

Lo que respecta a la profesora de grupo se sugiere:

- Retomar algunas actividades utilizadas en el programa de intervención como refuerzo dentro del salón de clases,
- Formar grupos de trabajo y apoyo, es decir integrar a los niños con dificultades en la lecto-escritura con los que no las presentan,

- Elaborar estrategias de trabajo para corregir o aminorar dichas dificultades, las actividades podrían estar encaminadas al ámbito educativo pero a su vez hacerlas más significativas y poderlas aplicar en la vida cotidiana con juegos didácticos y recreativos.
- Por último se sugiere que la profesora esté informada y actualizada de qué son realmente las dificultades de lecto-escritura que pudieran presentar l(os, as) alumn(os, as) para evitar la exclusión de éstos niñ(os, as), fortalecer lo aprendido en clase y continuar con el mismo rendimiento académico que el resto de sus compañeros.



## REFERENCIAS

- Actis, B (2003) *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*. ED. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Additio. (1994) *Pautas y recursos de información y evaluación*. ED. GRAO. Barcelona.
- Alonso, I., Alonso, A. y Balmori A. (2002) *Psicología*. ED. Mac Graw Hill. España.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (2000) *La lectura: teoría evaluación y desarrollo*. ED. A. Bello. Santiago de Chile.
- Andricain, S., Marín, F. y Rodríguez, A. (1995) *Puertas a la lectura*. ED. Cooperativa editorial magisterio. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004) *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. ED: Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Aragón, L. (2001) *Intervención con niños disléxicos. Evaluación y tratamiento*. ED. Trillas. México.
- Ardanaz, L. y cols. (2004) *La Escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. ED. Laboratorio Educativo. España.
- Arnaiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. ED. Aljibe.
- Baena, L. y Ruíz, M. (1996) *Cómo y cuándo aprender a escribir*. ED. Síntesis. Madrid.
- Bassedas (1993) *Evaluación psicopedagógica*. ED. PAIDOS. Madrid.
- Bautista, R. (1993) *Necesidades educativas Especiales*. ED. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Bautista, R. (2002) *Necesidades Educativas Especiales*. ED. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Besalú, X. (2002) *Diversidad cultural y Educación*. ED. Síntesis Educación. España.

- Boggino, N. y De la Vega, E. (2006) *Diversidad, aprendizaje e Integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. ED. Homosapiens, Argentina.
- Bojorque, M. (2004) *Lectura y procesos culturales. El lenguaje en la construcción del ser humano*. ED. Palabra magisterio. Colombia.
- Borsani, M. y Gallicchio M. (2000) *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires, Argentina.
- Bower, T. (1984) *El mundo perceptivo del niño*. ED. Ediciones Morata, S. A. Madrid.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, Ma Angeles. (1994) *El proceso lector y su evaluación*. ED. Laertes Barcelona.
- Cano, E. (2003) *Organización, calidad y diversidad*. ED. La Muralla. Madrid.
- Cappelletti, I. y cols (2004) *Evaluación Educativa. Fundamentos y prácticas*. ED. SIGLO XXI EDITORES, S.A de C.V. México.
- Carvajal, F. y Ramos, J. (2000) *¿Enseñar o aprender a leer y escribir? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. ED. Publicaciones del M. C. E. P. Sevilla.
- Cataño, V. (2002) *Propuesta para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura en niños con dislexia en educación primaria*. Tesina opción ensayo que para obtener el título de licenciado en educación. México.
- Cázares, F. (1999) *Integración de los procesos cognitivos para el desarrollo de la inteligencia*. ED. Trillas. México, D. F.
- Cuetos, F. (2000) *Psicología de la escritura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. ED. Cisspraxis: Wolters Kluwer. Barcelona España.
- Cuomo, I. (1992) *La Integración Escolar (Dificultades de Aprendizaje o de enseñanza)* Madrid.

- Daviña, L (2003) *Adquisición de la lecto-escritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. ED. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Da Fonseca, V. (2004) *Dificultades de Aprendizaje*. ED. Trillas. México.
- Defior, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. ED. Aljibe. Málaga, España.
- De Furman, R., De Cabal, A. y De Matzkin, B. (1970). *Reeducando la dislexia*. ED. Ediciones MACCHI. Argentina.
- De Quirós, J. y Schragar, O. (2001) *Lenguaje, Aprendizaje y Psicomotricidad*. ED. Médica Panamericana. México, D. F.
- Diez de Ulzurrun, A. Coord. (1999) *El aprendizaje de la lecto escritura desde una perspectiva constructivista. V. 1 Actividades para realizar en el aula: Textos funcionales y cuentos*. ED. GRAÓ. España.
- Dockrell, J. y Mashane J. (1997) *Dificultades de Aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. ED. Paidós. España.
- Doré, R, Wager, S. y Brunet, J (2002) *Integración escolar, como lograr la integración de alumnos con deficiencia intelectual a la escuela secundaria*. Pearson Educación. México.
- Escobedo, C. (2007) *Dificultades de Aprendizaje en la Lecto-escritura: Identificación e Intervención*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología Educativa.
- Espinoza, C. (1998) *Lectura y escritura. Teorías y promoción*. ED. Ediciones Novedades Educactivas. Argentina.
- Essomba, M. (2006) *Liderar Escuelas Interculturales e Inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. ED. GRAÓ. Barcelona España.

- Esquivel, F., Heredia, C. y Lucio, E. (1999) *Psicodiagnóstico clínico del niño*. ED. Manual Moderno, México, D. F.
- Fay, D. y Mazzaglia S, (s/a) *Diversidad, Identidad y diferencia. Sus Vicisitudes en contextos de pobreza urbana*, en González (2003) *Iguales y diferentes. Convivir en la diversidad desde la escuela infantil*. Ediciones Noveades Educativas. Argentina.
- Fernández, F., Llopis, A. y Pablo C. (1995) *Nivel de Iniciación en: Fichas de recuperación de la dislexia Tomo 1*. ED. Ciencias Educación Preescolar y especial. Madrid.
- Fernández, F., Llopis, A. y Pablo C. (1995) *Nivel Escolar en: Fichas de recuperación de la dislexia Tomo 2*. ED. Ciencias Educación Preescolar y especial. Madrid.
- Fernández, G. (1993) *Teoría y análisis práctico de la integración*. ED. Escuela española. Madrid.
- Fonseca, V. (2004) *Psicomotricidad: paradigmas del estudio del cuerpo y de la motricidad humana*. ED. Trillas. México.
- Flavell, J. (1993) *El Desarrollo Cognitivo*. ED. Aprendizaje Visor. Madrid España.
- García, J. (1998) *Manual de dificultades de aprendizaje*. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas. Narcea. España.
- García, J. (2003) *Educación para escribir*. ED. Limusa. México.
- García, J. y Berrueto, P. (2000) *Psicomotricidad y educación infantil*. ED. CEPE. Madrid.
- García, J. y Fernández, F. (1999) *Juego y psicomotricidad*. ED. Ciencias de la educación preescolar y especial. Madrid.
- García, J. y González, D. (1998) *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. ED. EOS. Madrid.
- García, J. (2000) *Psicomotricidad y educación infantil*. ED. Ciencia de la educación preescolar y especial. Madrid.

- García, E. y Rodríguez, H. (1978) *El maestro y los métodos de enseñanza*. ED. Cuadernos de metodología de la enseñanza superior. México.
- Gearheart, B. (1978) *La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje*. ED. Médica Panamericana. Argentina.
- Giné, N. (2000) *Evaluación en la educación secundaria: elementos para la reflexión y los recursos para la práctica*. ED. Graó. Barcelona España.
- González, E. (1999) *Necesidades Educativas Especiales: Intervención psicoeducativa*. ED. Editorial CCS. Madrid.
- González, M. (1998) *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. ED. Morata. España.
- Gutiérrez, F. (2005) *Teorías del Desarrollo Cognitivo*. ED. Mac Graw Hill. España.
- Gross, J. (2004) *Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria*. ED. Morata. España.
- Hernández, J., Leonardo M. y Peralta M. (2001) *Los ejercicios de maduración en la enseñanza de la lecto-escritura. Tesis para obtener el título de licenciatura en educación primaria*. México D. F.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004) *Metodología de la investigación*. ED. Mac Graw Hill. México.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1991) *Discriminación de fonemas y grafemas en palabras con sílabas directas en: Programa de reeducación para las dificultades en la escritura Tomo1*. ED. Aprendizaje Visor. España.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1991) *Aprendizaje de sílabas cerradas en: Programa de reeducación para las dificultades en la escritura Tomo2*. ED. Aprendizaje Visor. España.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1991) *Nivel avanzado en: Programa de reeducación para las dificultades en la escritura Tomo 5*. ED. Aprendizaje Visor. España.
- lafrancesco, V. (2004) *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. ED. Cooperativa editorial Magisterio. Colombia.

- Jerome, M. (1982) *Evaluación de la inteligencia infantil. Habilidades especiales*. ED. Manual Moderno, México, D. F.
- Jiménez A. (1995) *Enseñar a pensar*. ED. Palabra. Madrid.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999) *De educación especial a educación en la diversidad*. ED. Aljibe. Málaga España.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1992) *la función pedagógica de la evaluación*. En Ballesteros, M. y cols. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. ED. GRAO. España
- López, J. y Arjona, M. (2003) *Letras y acentos "y puntuación"*. ED. Edere. México, D.F.
- López, M. (sin año) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. ED. Aljibe. Malaga.
- Lus, M. (1999) *De la integración Escolar a la escuela integradora*. ED. Paidos, Argentina.
- Marchesi, A. (2001) *Del lenguaje de las deficiencias a las escuela inclusivas*. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. ED. Alianza. Madrid.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998) *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. ED. Alianza. Madrid.
- Mariña, A. (2004) *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Malaga. ED. Aljibe.
- Mateos, A. (1996) *Ejercicios ortográficos*. ED. Esfinge. México, D. F.
- Mir, V. y cols (2005) *Evaluación y postevaluación en educación infantil. Cómo evaluar y qué hacer después*. ED. Narcea, S.A. DE EDICIONES. Madrid.
- Morris, Ch. y Maisto, A. (2001) *Introducción a la Psicología*. ED. Prentice Hall. México.
- Nieto, M. (1995) *El niño disléxico*. Manual Moderno. México.
- Nuñez, E. (1999) *Didáctica de la lectura eficiente*. ED. Universidad Autónoma del Estado de México. México.

- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2001) *Desarrollo Humano*. ED. Mc Graw Hill. Colombia.
- Pellicer, A. y Vernon, S. (2004) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. ED. Aula Nueva. México.
- Portellano, J. (2001) *La disgrafía: concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. España.
- Reyna, L. (2003) *Plan Estratégico para incorporar una práctica docente integradora a la educación regular*. Tesis que para obtener el grado de maestría en educación con campo en Planeación Educativa. México. DF.
- Rivas, R. y Fernández, P. (2000). *Dislexia, Disortografía y Disgrafía*. ED. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Rueda, M. (1995) *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. ED. AMARÚ EDICIONES. España.
- Ruiz, L., Gutierrez, M., Graupera, J., Linaza, J. y Navarro, F. (2001) *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. ED. Síntesis. Madrid.
- Salvia, J. e Ysseldyke, J. (1997) *Evaluación en educación especial*. ED. Manual Moderno. México, D. F.
- Sánchez, A y Torres, J. coords. (1999) *Educación Especial II. Ámbitos Epecíficos de Intervención*. ED. Psicología PIRAMIDE. España.
- Santiuste, V. y Beltrán J. (2000) *Dificultades de aprendizaje*. ED. Síntesis Psicología. España.
- Schiffman, H. (2004) *Sensación y percepción*. ED. Manual Moderno. México.
- Secretaria de Educación Pública (2000) *Curso Nacional de Integración Educativa. Programa Nacional de Actualización Permanente*. México.

- Secretaría de Educación Pública (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México.
- Sipán, A y cols. . (2001) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. ED: Mira Editores. España.
- Smith, B. y Ennis R. (1971) *Lenguaje y conceptos en la educación*. ED. El ateneo. Buenos Aires.
- Sola, T., López, N. y cols. (1998) *Aspectos didácticos y Organizativos de la Educación Especial*. Grupo Editorial Universitario. Granada España.
- Suárez, A. (1995) *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. ED. Santillana. España.
- Swartz S., Shook R., (2003), *Enseñanza Inicial de la Lectura y Escritura*, México.: Trillas.
- Thomson, M (1992) *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. ED Alianza Editorial S. A. Madrid.
- Toledo, M. (1989) *Escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. ED. Santillana. Madrid.
- Toro, J. Cervera M. (1990) *Test de Análisis de la Lectura y la Escritura*. ED. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Universidad Pedagógica Nacional, (1990), *Evaluación Psicopedagógica, Modelo, orientaciones, instrumentos*, ministerio de Educación y Cultura, México.: UPN.
- Valiña, M y Martín, M. (2000) *Psicología Cognitiva Perspectiva Histórica. Métodos y postulados*. ED: Ediciones Pirámide. Madrid.
- Vallés, A. (1996) *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo* .Dificultades de Aprendizaje. ED. Escuela Española. España.



- Vega, M. (1990) *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. ED. Alianza. Madrid.
- Viedma, J. (1999) *Habilidades motrices básicas*. ED. Deportiva, S. L. España.
- Warnock, M. A. (1978): Warnock Report. White Paper, London, ESRC.
- Wechler, D. (sin año) *Escala de Inteligencia Revisada para el nivel escolar*. ED Manual Moderno, México D. F.
- Yuste, C. y García, N. (1993) *Refuerzo y desarrollo de habilidades mentales básicas*. ED. I. C. C. E. Madrid.
- Zacarías, J. Saad, E. Santamarina, Burgos., (1996) *Necesidades Educativas Especiales. Material didáctico*. México D.F. Ed. UNAM. (Facultad de Psicología).

## **ANEXO No. 1**

Entrevista no estructurada con el director de la institución.

- Presentación
- Objetivos de la presencia en la institución
- Objetivos del trabajo de investigación
- Solicitud de requisitos
- Asignación del grupo

## **ANEXO No. 2**

Entrevista no estructurada con la maestra del grupo asignado.

- Presentación
- Objetivo del trabajo de investigación
- Identificación y asignación de los sujetos
- Calendarización de actividades a realizar con los sujetos

**ANEXO No. 3**

Entrevista con los padres

***Datos Generales***

Nombre del niño:

---

Domicilio:

---

Teléfono:

---

Edad:

---

Fecha de nacimiento:

---

Escuela en la que esta inscrito:

---

Grado que cursa:

---

Motivo de consulta (especificar síntomas, manifestaciones conductuales, fuentes de remisión, tratamiento que ha recibido, especialistas que se han ocupadas del caso):

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

¿Qué espera recibir al acudir a este servicio?

---

---

---

---

---

---

---

**Datos familiares**

Nombre del padre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_  
Grado máximo de estudios: \_\_\_\_\_  
Ocupación: \_\_\_\_\_  
Nombre de la madre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_  
Grado máximo de estudios: \_\_\_\_\_  
Ocupación: \_\_\_\_\_  
Estado civil de los padres \_\_\_\_\_ ¿cuántos hermanos tiene el niño?

Lugar que ocupa entre los hermanos del mayor al menor \_\_\_\_\_  
¿Con quién vive actualmente el niño?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Desarrollo y hábitos infantiles**

Edad de la madre en el embarazo: \_\_\_\_\_  
El embarazo fue deseado por ambos padres: \_\_\_\_\_ solo por la madre: \_\_\_\_\_  
solo por el padre: \_\_\_\_\_ indeseado: \_\_\_\_\_

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

Duración del embarazo: \_\_\_\_\_ Estado de salud durante el embarazo  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Mencione si la madre padeció alguna enfermedad importante durante el embarazo que hubiera requerido atención con medicamento o con reposo:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tipo de parto: natural \_\_\_\_\_ psicoprofiláctico \_\_\_\_\_ o cesárea \_\_\_\_\_

¿Hubo complicaciones en el parto? ¿Cuáles fueron?

---

---

---

---

---

---

---

Después del parto ¿ha presentado el niño alguno de los siguientes problemas?

Anoxia \_\_\_\_\_ Epilepsia \_\_\_\_\_ encefalitis \_\_\_\_\_ desnutrición  
\_\_\_\_\_ meningitis \_\_\_\_\_ lesión cerebral \_\_\_\_\_ problemas en el oído  
\_\_\_\_\_ problemas en la vista \_\_\_\_\_

Cuántos años tenía el niño cuando por primera vez: se sentó \_\_\_\_\_  
gateo \_\_\_\_\_ se mantuvo de pie: \_\_\_\_\_ caminó \_\_\_\_\_ logro el control  
se esfínteres diurnos \_\_\_\_\_ logro el control de esfínteres nocturnos  
\_\_\_\_\_.

¿Se detectaron en el niño problemas durante su desarrollo? Para hablar

---

---

---

Para caminar

---

---

---

---

---

De conducta

---

---

---

---

---

Otros

---

---

---

---

---

Aparte de las escolares ¿qué otras actividades acostumbra realizar el niño?

---

---

---

Estado de salud actual del niño (esta sano, se enferma con frecuencia, usa lentes, usa algún aparato auditivo u ortopédico; si toma medicamentos continuamente señale cuales). \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Historia educacional**

¿Tuvo problemas de lenguaje el niño@ antes de los cuatro años?

¿Presenta actualmente algún problema de lenguaje?

¿Cursó el jardín de niños?

La maestra le informo en alguna ocasión que el niño presentaba algún problema? Describe en qué consistía éste.

Lenguaje:

Atención:

Conducta (desobediente, hiperactivo, mal comportamiento, agresivo, otro):

No entendía las instrucciones:

No trabajaba:

No asimilaba los conceptos:

No aprendía lo que se le enseñaba:

¿A qué edad ingreso a la escuela primaria? (preguntar si lo amerita)

Desde que el niño ingreso a la primaria, ¿sus profesores le han reportado alguno de los problemas que antes se mencionan?

¿Cómo aprendió el niño a leer y a escribir? Procure describir lo que usted recuerde; por ejemplo con mucha dificultad, se tardo bastante en aprender las vocales, hacia letra muy fea, leía letra por letra etc.

¿A partir de qué año escolar empezó el niño a presentar problemas en la escuela y qué fue lo que al respecto le informo su profesor?

---

---

---

---

El niño actualmente lee: sin dificultad \_\_\_\_\_ con pequeñas dificultades \_\_\_\_\_ se equivoca mucho \_\_\_\_\_ casi no puede hacerlo \_\_\_\_\_ no se le entiende nada \_\_\_\_\_ copia: sin dificultad \_\_\_\_\_ con pequeñas dificultades \_\_\_\_\_ se equivoca mucho \_\_\_\_\_ casi no puede hacerlo \_\_\_\_\_ no se le entiende nada \_\_\_\_\_ toma dictado: sin dificultad \_\_\_\_\_ con pequeñas dificultades \_\_\_\_\_ se equivoca mucho \_\_\_\_\_ casi no puede hacerlo \_\_\_\_\_ no se le entiende nada \_\_\_\_\_.

¿Ha reprobado grados escolares? ¿Cuáles y cuántas veces?

---

---

---

¿Qué promedio ha obtenido en los grados que a cursado y en el que cursa actualmente?

1° \_\_\_\_\_ 2° \_\_\_\_\_ 3° \_\_\_\_\_

¿Usted o su esposo o algún familiar tuvieron en su niñez problemas de lenguaje? Describa en que consistía el problema.

---

---

---

---

¿Usted o su esposo o algún familiar tuvieron en su niñez problemas escolares similares a los de su hijo o de otro tipo? Descríbalos:

---

---

---

---

### **Relaciones interpersonales**

En la escuela, ¿tiene el niño problemas para relacionarse con sus compañeros? ¿Por qué?

---

---

---

tiene amigos \_\_\_\_\_ cuántos \_\_\_\_\_ de qué edad \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_ ¿a qué juega con ellos por lo regular?

¿Cuánto tiempo? \_\_\_\_\_ ¿dónde? \_\_\_\_\_  
¿Le gusta ir a la escuela? \_\_\_\_\_ ¿sabe usted por qué?

---

---

¿En qué materias o áreas tiene problemas el niño?

---

---

---

¿Su hij@ ha tenido problemas con algún maestro? \_\_\_\_\_. Describa el tipo de dificultad:

---

---

¿Tiene dificultad en su casa, con papá o con mamá, a causa de sus problemas en la escuela?

---

---

---

Describa como hace el niño la tarea desde que se le indica que la inicie hasta que la termine (indagar si hay mucho ruido, si el televisor esta encendido, el lugar donde hace la tarea, con quien la hace y como es la relación con esa persona a la hora de hacerla, etc.)

---

---

---

---

---

---

¿Qué opina el niño de su problema?

---

---

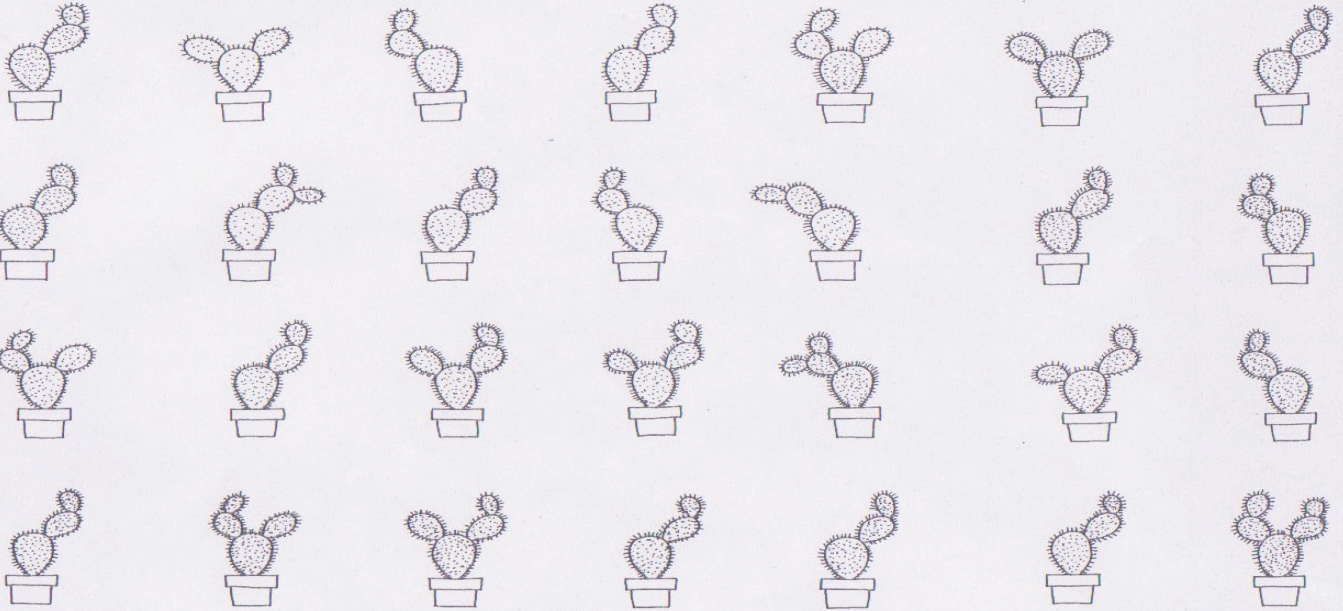
---

---

---



EJERCICIOS DE ACTIVIDAD MENTAL / ATENCION



Colorea las macetas que son como la primera.  
Tacha las que tienen 3 palas.

EJERCICIOS DE ACTIVIDAD MENTAL / ATENCION



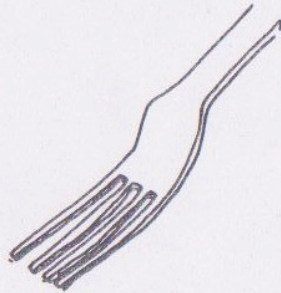
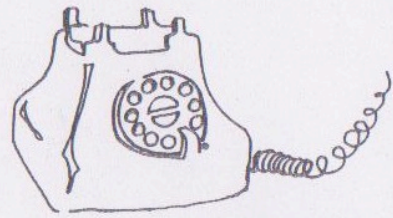
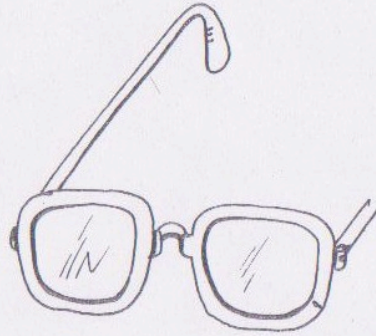
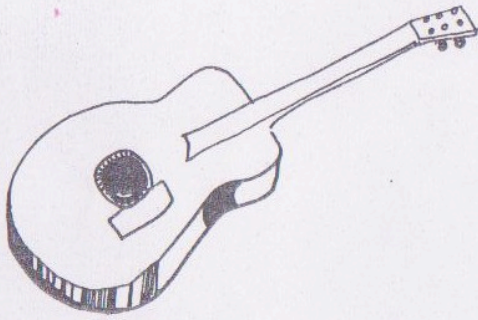
Tacha los zapatos iguales al primero.  
Colorea los que tienen cordones.

EJERCICIOS DE ACTIVIDAD MENTAL / ATENCION



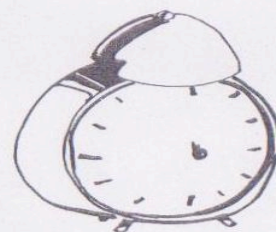
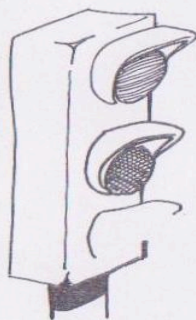
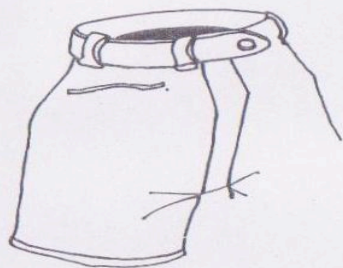
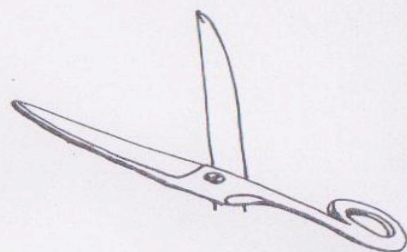
Tacha los zapatos iguales al primero.  
Colorea los que tienen cordones.





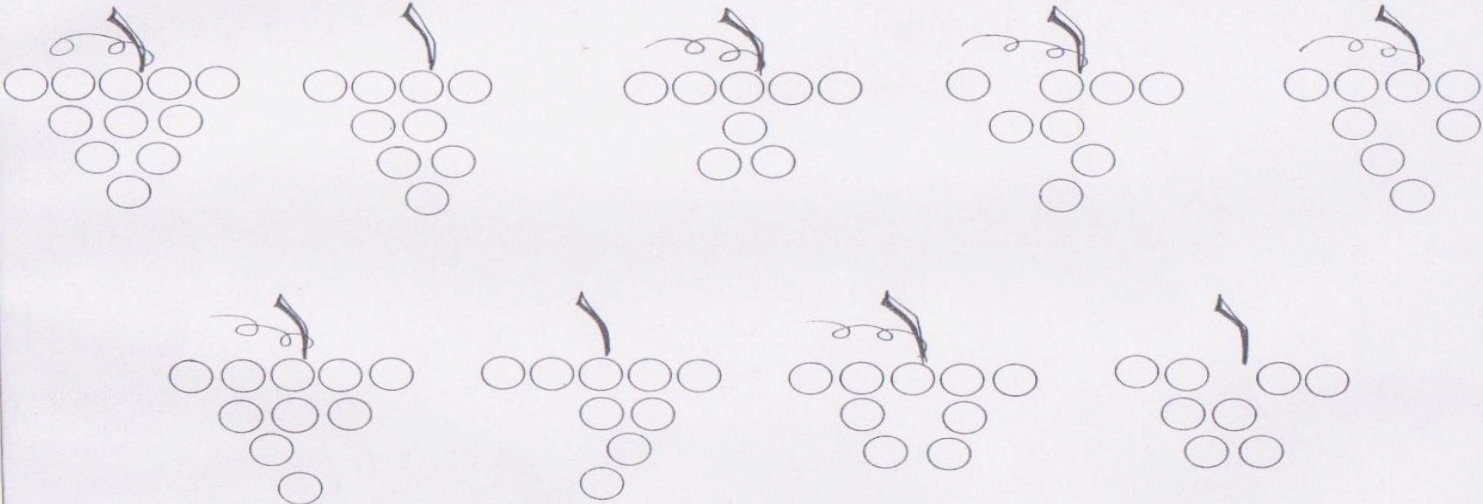
Completa lo que falta.  
Colorea los animales.

EJERCICIOS DE ACTIVIDAD MENTAL / ATENCION



Completa lo que falta.  
Colorea el semáforo.

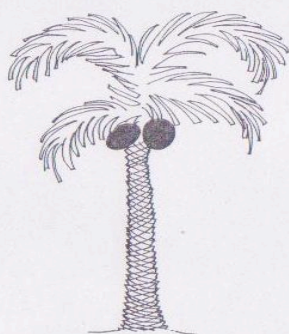
EJERCICIOS DE ACTIVIDAD MENTAL / ATENCION



Completa los racimos igual al primero.  
Coloréalos.

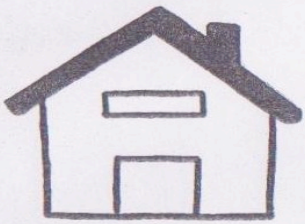


EJERCICIOS DE ACTIVIDAD MENTAL / ATENCION



Completa las palmeras para que queden como la primera. Coloréalas.

grande



chico



alto



bajo



adelante



atrás



arriba



abajo





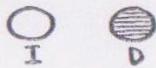


largo

corto

DERECHA

IZQUIERDA



en él



de frente a él

adentro



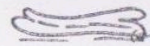
afuera



cerca



lejos



primero ultimo



ancho



angosto



grueso

fino



gordo

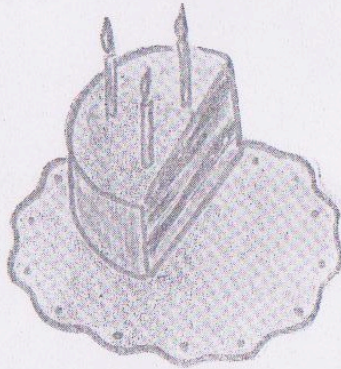


flaco

FURMAN - CABAL - MATZKIN



entero



medio

**ANEXO No. 6**

a e o i a e o u a e i o  
i u a e o a a e i e u o  
e u a i i o a e a a e u  
o e i a u a e a i o u a  
i a e i o u o e u a i e  
a e o e a e i o u i a o  
e a e i u e a i e u o a

Lee las vocales y encierra en un círculo la letra "a" y tacha la letra "i".

a e o i a e o u a e i o  
i u a e o a a e i e u o  
e u a i i o a e a a e u  
o e i a u a e a i o u a  
i a e i o u o e u a i e  
a e o e a e i o u i a o  
e a e i u e a i e u o a

Lee las vocales y encierra en un cuadrado la letra "e" y tacha la letra "o".

a e o i a e o u a e i o  
i u a e o a a e i e u o  
e u a i i o a e a a e u  
o e i a u a e a i o u a  
i a e i o u o e u a i e  
a e o e a e i o u i a o  
e a e i u e a i e u o a

Lee las vocales y encierra en un triángulo la letra "i" y tacha la letra "u".

a e o i a e o u a e i o  
i u a e o a a e i e u o  
e u a i i o a e a a e u  
o e i a u a e a i o u a  
i a e i o u o e u a i e  
a e o e a e i o u i a o  
e a e i u e a i e u o a

Lee las vocales y encierra en un cuadrado la letra "o" y tacha la letra "e".

a e o i a e o u a e i o  
i u a e o a a e i e u o  
e u a i i o a e a a e u  
o e i a u a e a i o u a  
i a e i o u o e u a i e  
a e o e a e i o u i a o  
e a e i u e a i e u o a

Lee las vocales y encierra en un círculo la letra "u" y tacha la letra "a".



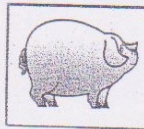
ANEXO No. 7



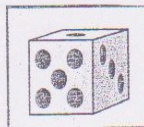
d



f



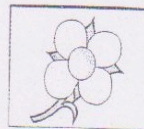
i



h



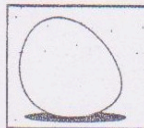
a



e



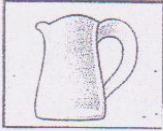
c



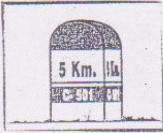
g



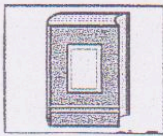
b



m



ll



j



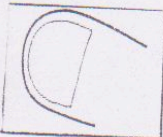
ñ



o



p



n

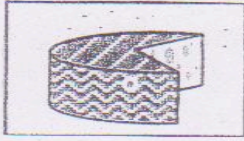


i



k





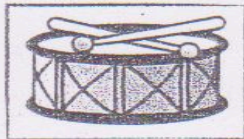
x



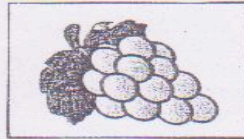
t



v



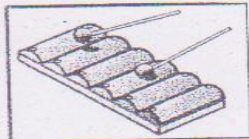
z



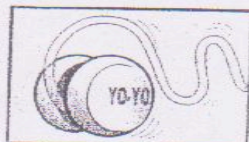
y



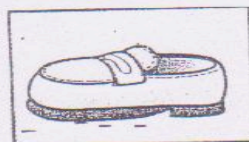
q



s



u



r

ANEXO No. 8

LETRAS MAYÚCULAS

a  
b  
c  
ch  
d  
e  
f  
g  
h  
i  
j

Ch  
A  
D  
B  
E  
C  
H  
F  
J  
G  
I

k  
l  
ll  
m  
n  
ñ  
o  
p  
q

N  
K  
M  
L  
O  
LL  
Q  
Ñ  
P

r  
s  
t  
u  
v  
w  
x  
y  
z

V  
R  
U  
S  
Z  
T  
X  
Y  
W

**ANEXO No. 9**

**Escribe estas palabras en orden alfabético.**

- |                   |            |                 |              |              |                |
|-------------------|------------|-----------------|--------------|--------------|----------------|
| 1.- Trasatlántico | 5.- Buque  | 9.- Aterrizaje  | 13.- Volante | 17.- Autobús | 21.- Vehículo  |
| 2.- Embarcadero   | 6.- Lancha | 10.- kilómetro  | 14.- Cohete  | 18.- Reactor | 22.- Conductor |
| 3.- Helicóptero   | 7.- Viaje  | 11.- Aviación   | 15.- Chofer  | 19.- Navegar | 23.- Submarino |
| 4.- Ferrocarril   | 8.- Yate   | 12.- Aeropuerto | 16.- Zarpar  | 20.- Azúcar  | 24.- Travesía  |

- |           |            |            |            |
|-----------|------------|------------|------------|
| 1.- _____ | 7.- _____  | 13.- _____ | 19.- _____ |
| 2.- _____ | 8.- _____  | 14.- _____ | 20.- _____ |
| 3.- _____ | 9.- _____  | 15.- _____ | 21.- _____ |
| 4.- _____ | 10.- _____ | 16.- _____ | 22.- _____ |
| 5.- _____ | 11.- _____ | 17.- _____ | 23.- _____ |
| 6.- _____ | 12.- _____ | 18.- _____ | 24.- _____ |

**ANEXO No. 10**

**Separa con una línea ( / ) cada palabra.**

Mimédicomeharecetadosinyecciones.

---

Elniñosefuecorriendoasucuarto.

---

Todoslehabíandichoqueeramuy malo.

---

Estecocheserompióporculpadeél.

---

Lasdosniñassehicieronmuyamigas.

---

**ANEXO No. 11**

**Separa las siguientes oraciones en palabras, sílabas y letras.**

	Palabras	Sílabas	Letras
1.- El gato y el ratón juegan con una bola de estambre.	_____	_____	_____
2.- La leche con chocolate es sabrosa.	_____	_____	_____
3.- El borrego duerme toda la noche.	_____	_____	_____
4.- La vaca negra tiene manchas blancas.	_____	_____	_____
5.- La fuente de Beto tiene agua fresca.	_____	_____	_____
6.- A través de la ventana se ve un árbol.	_____	_____	_____
7.- Un perro viejo que se llama firulais.	_____	_____	_____

**ANEXO No. 12**

d b b d d b D b d b d b  
d b d b b d B d d b b d  
d d b d b b D b d b d b  
b b d b d b D d b d b d  
b d b d b d B b d b d b  
d b d b d b D d b b d b  
b b d d b d B d d d b d

Lee las siguientes letras y tacha la letra "d".



d b b d d b D b d b d b  
d b d b b d B d d b b d  
d d b d b b D b d b d b  
b b d b d b D d b d b d  
b d b d b d B b d b d b  
d b d b d b D d b b d b  
b b d d b d B d d d b d

Lee las siguientes letras y tacha la letra "b".

q p q q p q Q p q q p q  
p q p p q p Q p p q q p  
q p p q p q P q q p p q  
q q p p q p Q p p q p p  
p q q p p q P q q p q q  
q p p q q p Q p p q p p  
p q q p q q P q q p p q

Lee las siguientes letras y tacha la letra "p".

q p q q p q Q p q q p q  
p q p p q p q p p q q p  
q p p q p q p q q p p q  
q q p p q p q p p q p p  
p q q p p q p q q p q q  
q p p q q p q p p q p p  
p q q p q q p q q p p q

Lee las siguientes letras y tacha la letra "q".

**ANEXO No. 13**

be	ma	de	to	ni	tu	ba	ne	mo	se	bo	si
mo	da	ti	tu	ne	mi	ba	ta	me	na	te	da
bu	ni	bo	un	sa	de	si	no	ba	te	un	be
du	mi	ba	ta	mu	be	no	da	ti	ni	bu	sa
mu	ta	sa	me	na	te	si	be	si	tu	de	bo
ni	di	ne	ba	ti	be	ma	de	to	ni	tu	ba
bo	si	mo	da	tu	ne	ba	ta	me	te	da	si

Lee las siguientes sílabas y tacha la sílaba "be" y encierra en un cuadro la sílaba "de".

ma	ni	da	so	li	du	po	ne	te	si	mo	de
pi	se	ne	la	pa	no	tu	mi	ne	tu	pe	sa
no	te	pu	un	si	ta	mi	si	to	na	do	un
to	di	ne	tu	po	le	to	sa	ni	da	pi	na
du	ta	se	li	ni	na	la	tu	ma	ne	do	ti
to	se	la	ni	ta	so	da	po	te	si	mu	pi
su	na	pe	no	mi	tu	pe	sa	no	la	po	ne

Lee las siguientes sílabas y tacha la sílaba “da” y encierra en un círculo la sílaba “la”.

ba	ga	pe	pu	be	gu	do	be	gu	go	di	pa
pe	bi	go	bi	pu	ga	pi	bo	be	gu	ba	bo
de	da	pa	bo	da	gue	bi	po	de	pi	be	do
pu	ga	be	di	po	bo	de	ba	pi	du	bo	pu
be	go	bu	pe	da	di	po	da	ga	bo	pi	de
do	pe	bi	be	go	pe	du	bi	go	do	gu	ba
da	po	ga	do	pe	ga	be	do	di	pa	pe	bi

Lee las siguientes sílabas y tacha la sílaba "be" y encierra en un círculo la sílaba "pa".

**ANEXO No. 14**

tra	tra	tri	tra	tir	tro	ter	tro	tra	tar	tor	tra
tor	tar	ter	tra	ter	ter	tir	tor	tro	tur	tru	ter
tru	tre	ttru	tru	tri	tri	tru	tri	tir	tre	tri	tir
ter	tri	tur	tra	tru	tor	tor	tur	tur	tor	ter	tro
tir	tir	tro	ter	tur	Tor	tir	tro	tro	tur	tro	tur
tar	tru	tro	tri	tor	Tro	tre	tor	ter	tri	tur	tra
ter	tur	tor	ter	tro	Tri	tar	tur	tro	tro	tra	tre

Lee las siguientes sílabas y tacha la sílaba “tar, ter, tir, tor y tur” y encierra en un círculo la sílaba “tra, tre, tri, tro y tru”.

bla	bol	bol	bla	ble	bal	blo	bal	bli	bla	bul	bla
ble	bal	blu	bli	blo	Bil	bla	blo	bel	bal	bol	blo
ble	bil	bla	blu	bal	bul	bla	ble	bil	bel	bli	bal
blo	blu	blu	bel	bil	Blu	bel	bol	bal	bel	bel	bel
blu	bul	bli	bol	bul	Bla	bil	bli	bel	bul	blu	bol
bli	bol	bil	bla	ble	bol	ble	bal	bul	ble	bla	bla
bli	blo	blu	blu	bli	bel	bul	blu	bol	bul	bol	ble

Lee las siguientes sílabas y tacha la sílaba “bla, ble, bli, blo y blu” y encierra en un círculo la sílaba “bal, bel, bil, bol y bul”.



bra	bri	bro	bru	bri	Bru	bro	bre	bru	bri	ber	bar
bre	ber	bir	bor	bur	Bra	bre	bra	bri	bre	bro	bur
bur	bir	bar	bor	bru	Bir	bor	bar	bre	bir	bru	bro
ber	bar	bar	ber	bro	bar	bor	bor	bru	bor	bru	bor
bur	bor	bor	bar	bri	ber	ber	bru	bri	bur	bir	bro
bru	bar	bir	bru	bir	Bir	bir	bri	bor	ber	bre	bri
bre	bru	bar	bri	bru	bor	bro	bra	bur	bru	bur	bri

Lee las siguientes sílabas y tacha la sílaba “bra, bre, bri, bro y bru” y encierra en un círculo la sílaba “bar, ber, bir, bor y bur”.

Par	Pur	Pru	Par	Par	Par	Par	Per	Pre	Por	Par	pur
Pre	Par	Pro	Per	Per	Pri	Pre	Pur	Pro	Pur	Per	Pru
Pri	Pro	Por	Pir	Pir	Per	Per	Pru	Par	Pre	Pir	Pre
Pro	Por	Pru	por	Por	Por	Pir	Pri	Pir	Par	Pru	Pir
Pru	Pru	Per	Pur	Pru	Pre	Pro	Pro	Pur	por	Por	Pro
Por	Pir	Pru	Por	Pre	Per	Pru	Por	Per	Pir	Per	Pur
Per	Pre	pri	pru	Pri	Pir	Par	pru	pri	pur	pur	pro

Lee las siguientes sílabas y tacha la sílaba “para. “pre, pri, pro y pru” y encierra en un círculo la sílaba “par, per, pir, por y pur”.

## ANEXO No. 15

Subraya la letra “b” y la letra que le sigue en cada una de las siguientes palabras:

- 1.- blanco
- 2.- brillante
- 3.- labrador
- 4.- establo
- 5.- roble
- 6.- libro
- 7.- hombre
- 8.- blusa
- 9.- oblicuo
- 10.- bruñir

Escriba las dos consonantes que faltan a las siguientes palabras (como se indica en el ejemplo).

hablar

cable

sombbra

cubrir

- 1.- \_\_ oque
- 2.- so \_\_ ino
- 3.- repú \_\_ ica
- 4.- ama \_\_ e
- 5.- sem \_\_ ar
- 6.- po \_\_ e
- 7.- so \_\_ e
- 8.- sa \_\_ oso
- 9.- hom \_\_ e
- 10.- po \_\_ e

- Contesta a la siguiente pregunta de acuerdo al ejercicio realizado.

Qué consonantes siguen después de la letra “b”?

Con las palabras que a continuación se presentan, completa las siguientes oraciones.

bíblicas	bibliotecónomo	biblioteca	biblia
bibliófilo	bibliómano	bibliólogo	
bibliotecario	bibliográfica	bíblico	

1.- Vi en televisión un documental sobre tierras \_\_\_\_\_.

2.- La afición a los libros convirtió a don Evaristo en un verdadero \_\_\_\_\_.

3.- El \_\_\_\_\_ de la escuela nos ayuda muy eficazmente a buscar los libros que necesitamos.

4.- La organización de la biblioteca de la escuela prueba que al frente de ella está un \_\_\_\_\_ muy competente.

5.- Su pasión por los libros hizo a mi abuelo todo un \_\_\_\_\_.

6.- Me proporcionaron una amplia reseña \_\_\_\_\_ sobre el tema.

7.- Todos debemos tener nuestra propia \_\_\_\_\_.

8.- Me gusta tanto la buena presentación de los libros que quisiera ser un \_\_\_\_\_.

9. En Génesis contiene el relato \_\_\_\_\_ de la Creación.

10.- La \_\_\_\_\_ es el libro más leído en todo el mundo.

NOTA: Todas las palabras que inicien con “*bibli*” (del griego “*biblíon* : libro) se escriben con “b”.

## ANEXO No. 16

Escribe el sustantivo que corresponde a los siguientes adjetivos que se te presentan.

Ejemplo: abundante : abundancia

- 1.- concordante \_\_\_\_\_
- 2.- exuberante \_\_\_\_\_
- 3.- constante \_\_\_\_\_
- 4.- importante \_\_\_\_\_
- 5.- distante \_\_\_\_\_
- 6.- perseverante \_\_\_\_\_
- 7.- extravagante \_\_\_\_\_
- 8.- vigilante \_\_\_\_\_

Ejemplo: virulento : virulencia

- 1.- turbulento \_\_\_\_\_
- 2.- opulento \_\_\_\_\_
- 3.- violento \_\_\_\_\_

Ejemplo: evidente : evidencia

- 1.- decadente \_\_\_\_\_
- 2.- agente \_\_\_\_\_
- 3.- ascendente \_\_\_\_\_
- 4.- reincidente \_\_\_\_\_
- 5.- coherente \_\_\_\_\_
- 6.- impaciente \_\_\_\_\_
- 7.- transparente \_\_\_\_\_
- 8.- negligente \_\_\_\_\_

\* Contesta a las siguientes preguntas de acuerdo al ejercicio realizado

¿Cuáles son las terminaciones de los anteriores adjetivos?

¿Qué terminación corresponde en los sustantivos a cada una de las anteriores terminaciones de los adjetivos?

A ante le corresponde \_\_\_\_\_

A ente le corresponde \_\_\_\_\_

A ento le corresponde \_\_\_\_\_

NOTA: Las palabras que terminan en ancia, ancio, encia, encio, uncia, uncio, se escriben con "c". Las únicas excepciones son ansia, hortensia y Hortensia.

Escribe la letra que corresponde en las siguientes palabras, pero observa la nota que se te acaba de mencionar anteriormente.

1.- an \_\_ ia

2.- an \_\_ iedad

3. an \_\_ ioso

4.- éxta \_\_ is

5.- exta \_\_ iado

6.- li \_\_ iado

7.- li \_\_ madura

8.- li \_\_ iada

Completa algunas palabras con la terminación "oso" y escribe completo el femenino

Ejemplo: hermoso : hermosa

1.- sabr \_\_\_\_\_

2.- joc \_\_\_\_\_

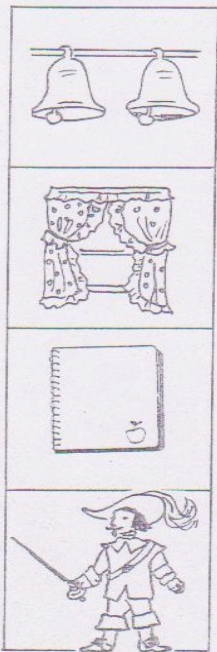
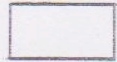
3.- acu \_\_\_\_\_

4.- gase \_\_\_\_\_

5.- curi \_\_\_\_\_

ANEXO No. 17

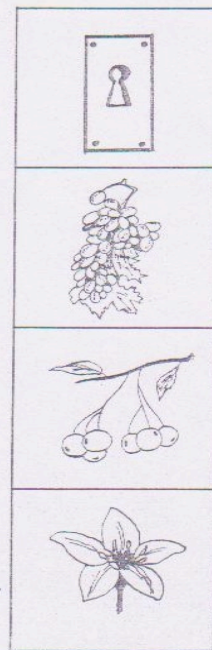
DISCRIMINACION ORTOGRAFICA: C - Z



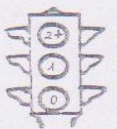
Four horizontal lines for writing, corresponding to the four illustrations in the column to the left.



Four horizontal lines for writing, corresponding to the four illustrations in the column to the left.



Four horizontal lines for writing, corresponding to the four illustrations in the column to the left.



## ANEXO No. 18

Utiliza las siguientes palabras homófonas, para completar cada grupo de oraciones.

1.- ¡Bah!: interjección que indica desdén.

Va: de ir.

- A. \_\_\_\_\_ de acá para allá sin cesar y sin razón alguna.
- B. \_\_\_\_\_, ¿para esto me has llamado?

2.- Deshecho: de deshacer.

Desecho: de desechar; desperdicio.

- A. \_\_\_\_\_ toda esperanza de un cambio favorable en el curso de esta enfermedad.
- B. Ya he \_\_\_\_\_ dos veces el trabajo que estoy haciendo.
- C. Todo el \_\_\_\_\_ de la cocina sirve para alimentar a los cerdos y las gallinas.
- D. Me siento \_\_\_\_\_ de tanto caminar.

3.- Deshojar: quitar hojas.

Desojar: romper el ojo de algo; perder la vista.

- A. Esta aguja se va a \_\_\_\_\_, si sigues tratándola así.
- B. No quisiera \_\_\_\_\_ este libro, pero prefiero no llevarlo entero.
- C. De tanto trabajar con poca luz, te vas a \_\_\_\_\_

4.- Ha: de haber.

¡Ah!: interjección que denota pena o sorpresa.

A: preposición

- A. \_\_\_\_\_, ¡qué susto me has dado!
- B. ¿\_\_\_\_\_ llegado el correo?
- C. Voy \_\_\_\_\_ comprar algo.

5.- Había: de haber.

Avía: de aviar, alistar.

- A. Toda la noche \_\_\_\_\_ estado lloviendo.
- B. \_\_\_\_\_ pronto al niño, para que pueda sacarlo a paseo.

6.- Hablando: de hablar.

Ablando: de ablandar.

- A. \_\_\_\_\_ los corazones con mis palabras cariñosas.
- B. \_\_\_\_\_ se entiende la gente.



7.- Habría: de haber.  
Abría: de abrir.

- A. ¿No \_\_\_\_\_ una nueva oportunidad para que este muchacho se examinara?
- B. Sin importarle el tiempo que hacía afuera, siempre \_\_\_\_\_ la ventana de su recámara al acostarse.

8.- Hacedera: cosa fácil de hacer.  
Acedera: planta comestible.

- A. La \_\_\_\_\_ es planta alimenticia y también medicinal.
- B. Es una cosa poco \_\_\_\_\_ eso que me pides.

9.- Haceros: de hacer y os.  
Aceros: plural de acero.

- A. Los \_\_\_\_\_ brillaban a la luz de la Luna.
- B. Quise \_\_\_\_\_ este servicio, pero no pude.

10.- Hacia: preposición.  
Asia: parte del mundo.

- A. Hay que mirar \_\_\_\_\_ el porvenir con fe y entusiasmo.
- B. En \_\_\_\_\_ está concentrada la mayor parte de la población del mundo.

## ANEXO No. 19

Utiliza las siguientes palabras homófonas para completar cada grupo de oraciones.

1.- Abollar: hacer abolladuras.

Aboyar: colocar boyas en mares o ríos.

- A. Con tanto golpe vas a \_\_\_\_\_ la cubeta.
- B. Ordenaron \_\_\_\_\_ la bahía, para señalar la parte libre de la misma.

2.- Arrollo: de arrollar, atropellar.

Arroyo: pequeña corriente de agua; parte de la calle por donde corría el agua.

- A. Lavaba la niña la ropa en el \_\_\_\_\_ cercano.
- B. Con mi fuerza, todo lo \_\_\_\_\_ a mi paso.
- C. Se salió al \_\_\_\_\_ de la calle, para dejar pasar a unas damas.

3.- Halla: de hallar.

Haya: de haber; árbol.

- A. a la sombra de la copuda \_\_\_\_\_ escuchábamos los cuentos del anciano.
- B. El que busca, \_\_\_\_\_.
- C. Toda la gente buena desea que \_\_\_\_\_ paz en todo el mundo.

4.- Halles: de hallar, encontrar.

Ayes: quejidos, lamentos.

- A. Lanzaba unos \_\_\_\_\_ tan lastimeros que conmovían el corazón más duro.
- B. Deseo que pronto \_\_\_\_\_ empleo.

5.- Bollero: fabricante o vendedor de bollos.

Boyero: conductor de bueyes

- A. Los niños están esperando que pase el \_\_\_\_\_ para comprarle su mercancía.
- B. A un lado de la carreta iba el \_\_\_\_\_ dirigiendo la marcha.

6.- Callado: silencioso, reservado.

Cayado: bastón de pastor; báculo.

- A. permaneció \_\_\_\_\_ toda la tarde.
- B. Iba le pastor con su \_\_\_\_\_.

7.- Callo: de callar; dureza de piel.

Cayo: islote o peñasco; nombre romano de varón.

- A. Fue \_\_\_\_\_ Salustio Crispo un célebre historiador romano.
- B. El pedicuro le quitó un \_\_\_\_\_ que le molestaba mucho.
- C. Lo que no debo decir, me lo \_\_\_\_\_.

8.- Calló: de callar.

Cayó: de caer.

- A. \_\_\_\_\_ en un profundo sueño.
- B. Cuando \_\_\_\_\_ , pudimos los demás reanudar nuestras conversaciones.

9.- Desmallar: deshacer o cortar mallas.

Desmayar: desfallecer; perder el conocimiento.

- A. Tuvieron que \_\_\_\_\_ la armadura y recomponerla.
- B. Come, no te vayas a \_\_\_\_\_.

10.- Gallo: macho de la gallina; nota falsa de un cantante.

Gayo: alegre, vistoso.

- A. Al cantar, soltó un \_\_\_\_\_ que provocó la risa de todos.
- B. Hay aves que tiene un \_\_\_\_\_ plumaje.
- C. Es un verdadero \_\_\_\_\_ de pelea.

## **ANEXO No. 20**

Escribe todas aquellas palabras que sepas, siempre y cuando sus combinaciones sean ga, go y gu. Posteriormente elabora enunciados cortos con cada una de ellas.

Ejemplo:

Ganar, gozar, gusano, etc.

Anota las letras gn y gm, según corresponda, en los espacios señalados.

1.- asi \_\_\_\_\_ ar

2.- i \_\_\_\_\_ orar

3.- do \_\_\_\_\_ a

4.- ma \_\_\_\_\_ ífico

5.- desi \_\_\_\_\_ ar

6.- mali \_\_\_\_\_ o

7. dia \_\_\_\_\_ óstico

8. si \_\_\_\_\_ a

9.- repu \_\_\_\_\_ ante

10.- se \_\_\_\_\_ ento

11.- pu \_\_\_\_\_ a

12.- esti \_\_\_\_\_ a

## ANEXO No. 21

### *Uso de los signos de puntuación: la coma*

Utilizamos la coma para separar:

a) Las palabras que forman una serie, si no van unidas por una “y” o una “o”.

. . . y no había brizna de hierba araña flor o gota de agua que no tomará su parte.

. . . mojado como un patito feo pequeño sucio y hambriento.

b) Cuando hacemos una pequeña pausa entre una frase y otra.

Una vez paso por allí el Emperador el cual quiso probar la mermelada de Apolonia.

Se agarraron del pelo se atizaron del derecho y del revés se desgarraron los vestidos y cada uno perdió un diente.

c) Para separar el nombre con el que nos dirigimos a alguien.

- Bueno Juan pero ve con cuidado cuando cruces la calle.

- Está bien mamá. Adiós mamá.

## ANEXO No. 22

*Uso de los signos de puntuación: los dos puntos.*

a) De tras del encabezamiento de una carta.

Queridos padres

Ayer por la tarde llegamos al campamento...

b) Cuando se va a decir lo que dijo exactamente alguien.

El señor protestó - ¿un ladrón yo? ¡Usted no sabe con quien habla!

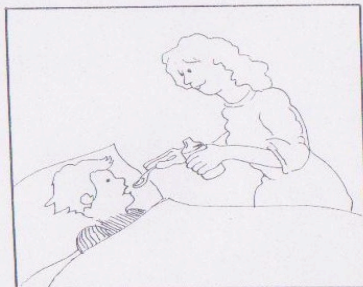
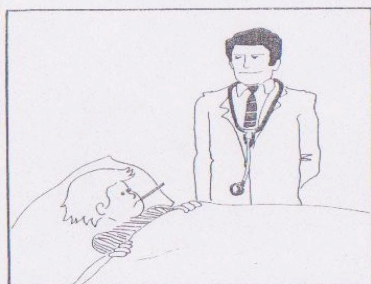
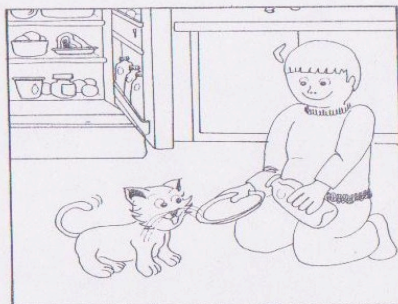
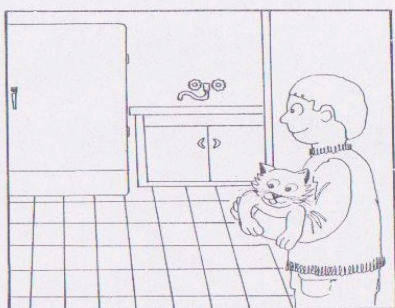
Pero su papá murmuraba inquieto “¿Por qué tardará tanto Toñito?”

c) Cuando se va a hacer una enumeración o se va a explicar algo.

A la salida del pueblo había tres caminos uno iba hacia el mar, el segundo hacia la ciudad y ...

Un viernes llegó un hombrecillo que vendía cosas raras el Montblanch, el Océano Índico, los ares de la luna...

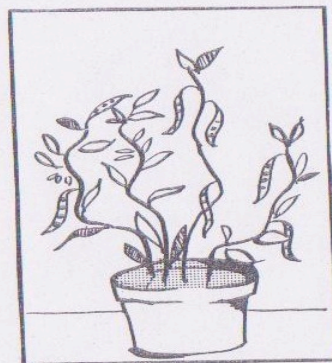
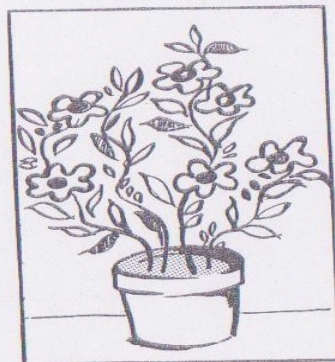
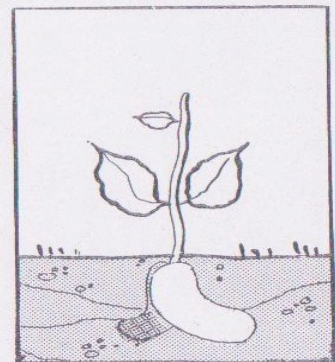
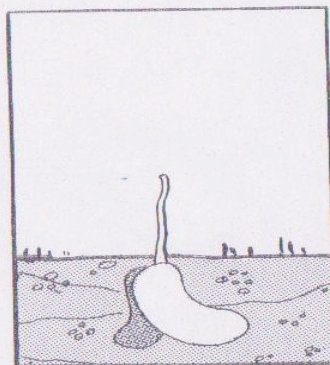
EJERCICIOS TEMPORALES



— Recortar estos cuadros y dárselos al niño desordenados para que él los ordene, siguiendo un orden temporal y presentándole cada vez una sola historieta.

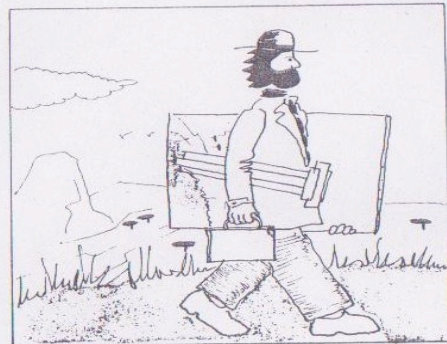


EJERCICIOS TEMPORALES



— Recortar estos cuadros y dárselos al niño desordenados para que él los ordene.

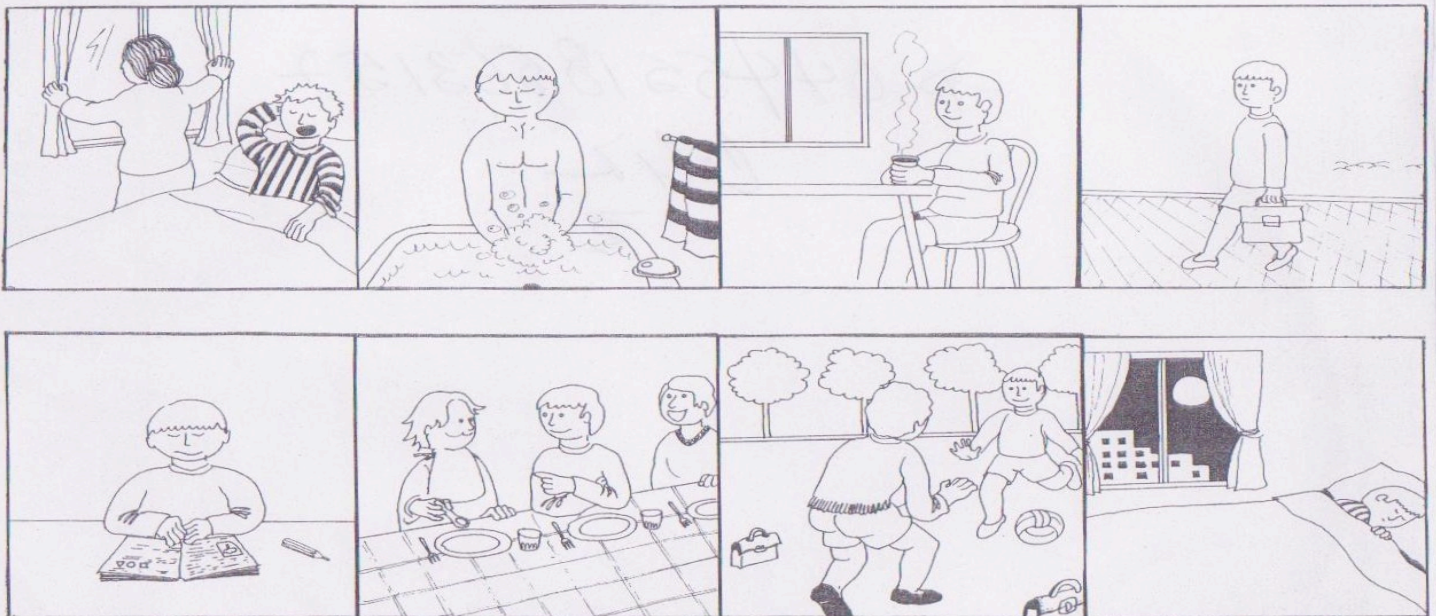
EJERCICIOS TEMPORALES



— Recortar estos cuadros y dárselos al niño desordenados para que él los ordene.



EJERCICIOS TEMPORALES



— Recortar estos cuadros y dárselos al niño desordenados para que él los ordene.