UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Adecuación Curricular Individual para una alumna con Necesidades Educativas Especiales en el área de lectura y escritura para aprender las vocales: su grafía, fonema y correlación; en el nivel Preescolar.

TESINA

INFORME DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Que para obtener el título de

Licenciado en Psicología Educativa

Presenta

ARLET YOMA LOZANO

Asesor Profesor Cuitláhuac I. Pérez López

OCTUBRE 2008

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.....1

I.JUSTIFICACIÓN 4

II. MARCO TEÓRICO 6

CAPÍTULO I: LECTURA Y ESCRITURA.

2.1 Métodos tradicionales en la enseñanza de la lectura y escritura.....6

2.2 El qué, el cómo y el cuándo del aprendizaje de la lectura y escritura.....8

2.2.1 El *qué* del Aprendizaje.....9

2.2.2 El *cómo* del Aprendizaje.....11

2.2.3 El *cuándo* del Aprendizaje.....14

2.3 Los Problemas en el Aprendizaje de la lectura y escritura 15

2.4 Tendencias y enfoques metodológicos en Preescolar.....18

2.4.1 Enseñanza directa e incidental.....18

2.4.2 La Enseñanza en el Preescolar Simba.....19

2.4.3 Modelo de destrezas 20

2.4.4 Modelos holísticos/interactivos 21

2.5 Los procesos de enseñaza-aprendizaje: las contribuciones de Vygotsky.....24

CAPÍTULO II: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

2.6 Incidencia de las necesidades educativas especiales 27

2.7 Los términos de Normalización e Integración.....29

2.7.1 El profesorado y la integración educativa actual 31

2.8 Adaptaciones para la Integración de los alumnos 33

2.9 La Evaluación Psicopedagógica como base de las Adecuaciones Curriculares 39

2.9.1 La Evaluación Previa: El Diagnóstico Psicopedagógico 42

2.9.2 Elementos del Diagnóstico Psicopedagógico 44

2.9.3 Etapas de la evaluación 47

III. OBJETIVO GENERAL 49

IV. METODOLOGÍA 50

4.1 Sujeto..... 50

4.1.1 Ficha de Identificación 50

4.1.2 Descripción 51

4.1.3 Familia 52

4.2. Escuela 52

4.3 Entrevistas 54

4.3.1 Entrevista con la madre 54

4.3.2 Entrevista con la maestra 55

4.3.3 Entrevista con Karen 57

4.4 Observaciones 57

4.4.1 Observaciones dentro del aula 57

4.4.2 Observaciones fuera del aula 60

4.4.3 Valoración global de las observaciones y conclusiones. 60

V. EVALUACIÓN INICIAL 61

5.1 Prueba de percepción visual Frostig 61

5.2 Dictado 63

5.3 1er Examen académico 63

5.4 Análisis General de la evaluación inicial 67

VI. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN 71

6.1 Sesión 1: El nombre propio 72

6.2 Sesión 2: El lenguaje escrito 75

6.3 Sesión 3: La forma de las letras 78

6.4 Sesión 4: La forma de las letras 2 84

6.5 Sesión 5: La forma de las letras 3 89

6.6 Sesión 6: Funciones diferenciales de los fonemas 91

6.7 Sesión 7: Funciones diferenciales de los fonemas 2 97

6.8 Sesión 8: Secuencia de fonemas 102

6.9 Sesión 9: Asociación fonema-grafema 108

6.10 SESIÓN 10: Asociación fonema-grafema 2 112

6.11 SESIÓN 11: Asociación fonema-grafema 3 114

VII. EVALUACIÓN FINAL 117

7.1 Dictado 117

7.2 Segundo Examen Académico 118

7.3 Análisis general de la evaluación final y su comparación con la evaluación inicial 122

VIII. CONCLUSIONES 126

IX. REFERENCIAS 131

ANEXO 134

Resumen

Este trabajo muestra un estudio de caso hecho para una niña de cuatro años once meses con dificultades en el aprendizaje de las vocales (su grafía, fonema y correlación) que cursa el primer año de educación preescolar.

Como primera parte se desarrolla la enmarcación teórica que abarca un primer capítulo sobre lectura y escritura: los métodos más comunes de su enseñanza y el qué, el cómo y el cuándo de su instrucción. Posteriormente en un segundo capítulo se habla sobre necesidades educativas especiales: su incidencia y definición. En este mismo capítulo se trata el tema relacionado con las adecuaciones curriculares individuales explicando sus definiciones, sus características y alca.

Como segunda parte, se desarrolla el trabajo de intervención que se efectuó en tres fases: la primera de diagnóstico inicial realizada a partir de entrevistas con la madre, la abuela y su maestra; observaciones dentro y fuera del aula y un primer examen académico sobre vocales, que permitió tener las bases necesarias para la segunda fase conformada por una adecuación curricular individual no significativa organizada y planificada jerárquicamente que se ejecutó en once sesiones.

Al término de ésta intervención se realizó un segundo examen académico equivalente al primero como tercera fase, con la finalidad de puntualizar los avances y logros de la adecuación curricular. Los resultados fueron favorables para la alumna, que superó su necesidad educativa especial y que al mismo tiempo permitió promover las bases para el desarrollo de aprendizajes posteriores y su capacidad de autoregulación aplicadas a éste y otros temas.

Introducción

Este trabajo presenta como primer capítulo una recopilación teórica sobre los temas tratados en él, así como la explicación de las técnicas utilizadas para su realización. El marco teórico gira en torno a dos grandes temas: el primero sobre necesidades educativas especiales y su tratamiento; el segundo sobre lectura y escritura sus dificultades, evolución y enseñanza.

Una necesidad educativa especial es entendida como la dificultad que tienen algunos niños en la adquisición de los contenidos enseñados en el aula en la que se encuentran y que se reconocen a partir de la evolución de sus compañeros que ponen en evidencia el retraso de éstos niños en el aprendizaje. La atención que se ha dado a estos alumnos con necesidades educativas especiales ha evolucionado a través del tiempo. En un principio durante el siglo dieciséis la educación para estos niños solamente la daban instituciones religiosas tratándolos como enfermos.

Posteriormente, alrededor del siglo XX, aparecen centros especializados que atendían estas deficiencias pero fuera del salón de clases brindando una educación segregada y aislando a estos niños de los considerados “normales”.

Es hasta 1971 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce los derechos del hombre y con ellos los de los del niños que ayudaron a conformar los derechos de los necesitados junto con ellos la Asociación de Padres de sujetos con déficit hacen nacer el concepto de *normalización* cuyo objetivo es que la vida de cualquier discapacitado sea lo más parecida a la de cualquier persona normal. Lo que a su vez introdujo el concepto de *integración* cuya finalidad es, como su nombre lo dice, integrar a los sujetos con deficiencias al aula común y dotarlo de la asistencia necesaria a través de un equipo especializado que trabajara junto con los maestros en la rehabilitación de estos niños.

Las *NEE* son muy frecuentes durante la etapa escolar en la población infantil, por lo que es importante su estudio, comprensión y atención, ya que produce alteraciones tanto en el desarrollo del que la padece como entre las personas que lo tienen a su cargo, ya se en la escuela o en el hogar.

Por este motivo el presente trabajo se basa en el desarrollo de un programa de intervención planificado y realizado para que la alumna con quien se trabajó estos meses, pueda mejorar su aprendizaje y superar la necesidad educativa especial que le permita alcanzar el nivel esperado para ella y que éste aprendizaje sirva para el desarrollo de conocimientos posteriores. Logrando así reincorporarla a las actividades escolares regulares, integrándola con sus compañeros y normalizando su desempeño académico.

En el segundo capítulo se desarrollan los pasos metodológicos seguidos, primero para la recopilación de información sobre el sujeto quien es una niña de preescolar con una necesidad educativa especial en el área de lectura y escritura, específicamente en la adquisición de los contenidos sobre las vocales su grafía, fonema y correlación en mayúsculas y minúsculas. Aunado a esto una deficiencia congénita visual provocada por destrucción de retina en un ojo y un estrabismo leve en otro.

Además, en este segundo capítulo se describe la situación familiar, social y educativa del sujeto para contar con datos que indicaran el nivel actual de la alumna en cuanto a sus conocimientos sobre el tema, las actividades realizadas hasta el momento por su maestra, su mamá y la repercusión de su estado visual en su aprendizaje y en el ámbito social. Todo con la finalidad de localizar el punto de partida como base para la planificación de la intervención Se describen también las entrevistas hechas a la directora del plantel y su maestra para encontrar elementos que describieran la situación escolar de la alumna y también entrevistas con la mamá del sujeto y con ella misma que me informaran sobre datos extraescolares que pudieran afectar su rendimiento. También se relatan las observaciones y los datos importantes que aportaron sobre la relación maestro-alumno, la didáctica y la regulación de la adquisición del aprendizaje.

En el capítulo tercero se desarrolla un examen diagnóstico académico que evaluó si la alumna conocía las vocales, su grafía fonema y correlación con diferentes ejercicios validados por su maestra y directora. Además de la aplicación de una prueba de percepción visual para poder puntuar si su deficiencia física debía llevar por un camino alternativo como la enseñanza de escritura y lectura braille.

Para el cuarto capítulo y al término de esta evaluación inicial, se pudo ubicar a la alumna en un punto originario a partir del cual se desarrolló una adecuación curricular no

significativa, una intervención educativa con enfoque Vygotskyano con base en su teoría de zona de desarrollo próximo que pudiera lograr los siguientes objetivos específicos:

1. Que la alumna reconozca las vocales en su grafía y fonema, ya sean minúsculas o mayúsculas y lo haga sin error.
2. Que la alumna reconozca las vocales en el fonema inicial de cualquier palabra hablada.
3. Que la alumna utilice las vocales en el fonema inicial de cualquier palabra en su escritura.

La intervención descrita en el capítulo cuarto se desarrolló durante 11 sesiones en donde se utilizaron diferentes actividades tratando de hacerlas llamativas para la alumna utilizando dibujos, juegos, canciones, etc. para que pudiera tener su atención el mayor tiempo posible y lograr que fuera adquiriendo conocimientos que la llevaran al aprendizaje que me había planteado desde el inicio.

Al término de la intervención se notaron avances importantes que debían ser comprobados. Es entonces que para el capítulo quinto se diseñó y aplicó un segundo examen académico equivalente al primero que permitiera rectificar los avances de la alumna y comparar un primer estado de conocimiento con el posterior a la intervención.

De esta comparación, resultó que la alumna de verdad se había beneficiado de la intervención ya que al final demostró que podía reconocer las vocales, su grafía, su fonema y su correlación en mayúsculas y en minúsculas sin error; y además, su utilización en la escritura dejando de hacer garabatos para dar paso a una escritura con relación al fonema silábico. Estos resultados son analizados y descritos al finalizar el quinto capítulo durante el análisis general de la evaluación final.

De esta manera y como se describe en las conclusiones este trabajo es una prueba más sobre la eficacia de la utilización de adecuaciones curriculares en la superación de retrasos en el aprendizaje, sin marginar al sujeto implicado, dándole el derecho de normalización e integración no sólo en su ambiente escolar sino también en el ámbito psicosocial.

I. Justificación

En algunas aulas de preescolar y educación básica es posible encontrarnos con alumnos que, por diferentes motivos, no acceden con la misma facilidad al aprendizaje de conceptos y/o procedimientos que se imparten en el salón de clases.

Cualquier tipo de retraso en el aprendizaje puede deberse a tres motivos: 1) por impedimentos de carácter físico como ceguera, sordera, mutilación, etc.; 2) por impedimentos de carácter neuropsicológico como retraso mental, síndrome de down, etc.; o 3) por problemas derivados de la enseñanza y/o aprendizaje.

La atención y ayuda a los alumnos con este tipo de problemas tiene gran importancia dentro del sistema educativo actual. Se les ofrece educación especial basada en los principios de normalización e integración educativa cuyo objetivo es la mejora de las posibilidades de los niños optimizando sus capacidades personales.

Estos motivos de retraso causan las Necesidades educativas especiales (*NEE*) que para mejorarse, requieren de algunos cambios ya sea en el currículo escolar, en los objetivos o modificaciones en los métodos de enseñanza.

Estos cambios educativos pueden desarrollarse a partir de intervenciones psicopedagógicas, las cuales se basan en la evaluación de los aspectos familiares, sociales, psicológicos y educativos de los niños. Teniendo como primer paso la evaluación, y después la intervención, permiten detectar y mejorar las *NEE* que se presentan en el aula, es decir para lograr normalizar a los alumnos con retrasos a través de la evaluación previa, la intervención y la evaluación final.

El presente trabajo se basa en esta noción de diagnóstico de alguna dificultad educativa para superarla a través de la intervención y confirmarla con la ayuda de una evaluación final. Este trabajo se centra en el desarrollo de estas tres etapas (diagnóstico, intervención y evaluación final) con una alumna de preescolar con dificultad en la adquisición del aprendizaje sobre las vocales, su grafía, su fonema y la relación entre ambas, aunado a un defecto congénito de pérdida de un ojo con un leve estrabismo en el otro. Con la finalidad de que a través de una intervención planeada con base en el diagnóstico inicial, la alumna (Karen), sea capaz de superar sus dificultades de aprendizaje, adquirir los

conocimientos sobre las vocales y superar de esta manera, su necesidad educativa especial.

Este trabajo, tiene como finalidad responder a la siguiente pregunta: ¿la intervención psicopedagógica será capaz de mejorar el nivel de aprendizaje de la alumna Karen?

Hasta ahora, este tipo de investigaciones psicopedagógicas han proporcionado información suficiente para que mediante la intervención educativa, hecha por profesionales, se promueva y fortalezca el aprendizaje en los alumnos con mayores dificultades de lograrlo y optimizar sus aprendizajes posteriores (Bassedas, 1995).

La base de este tipo de investigaciones e intervenciones está en el derecho que tienen cada uno de los alumnos a tener una vida normal y a alcanzar un nivel educativo que les permita, ahora y en el futuro, desarrollarse como miembros activos de la sociedad.

II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LECTURA Y ESCRITURA

2.1. Métodos de enseñanza de la lectura y escritura

Tradicionalmente el problema en cuanto al aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. Los educadores han buscado el mejor creando así una polémica entre dos tipos fundamentales de métodos principalmente: los sintéticos que parten de elementos menores a la palabra (letras) y los analíticos que parten de la palabra o de unidades mayores (Ferreiro y Teberosky 1999).

El método ***sintético***, insiste en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, en relacionar el sonido con la grafía. Establece la correspondencia a partir de elementos mínimos en un proceso que va desde la parte al todo, estos elementos son las letras.

Posteriormente se desarrolla el modelo *fonético*, que bajo la influencia de la lingüística, propone partir de lo oral siendo el fonema la unidad mínima cuyo proceso consiste en asociarlo a su representación gráfica. En este método es importante que el sujeto pueda aislar y reconocer los distintos fonemas de la lengua para poder relacionarlos a los signos.

Para este método la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral y la lectura como una respuesta mecánica ante un estímulo, o sea, decodificar lo escrito en sonidos.

Como la importancia está en el análisis auditivo se necesita que: 1. La pronunciación sea correcta para evitar confusiones entre fonemas y 2. Que las grafías se presenten por separado para evitar confusiones visuales entre ellas. Debiéndose enseñar un par de fonemas a la vez aprendiendo primero mecánicamente (decodificación) para después llegar a la entonación y expresión. Para éste método decodificar es leer.

El aprendizaje se concibe como una asociación de respuestas sonoras a estímulos gráficos coherente con la teoría asociacionista dividiendo el aprendizaje en dos momentos: cuando no se sabe hay que pasar por la etapa mecánica y cuando ya se sabe se llega a comprender (Ferreiro, 1999).

Para los defensores del método analítico de lectura es un acto global. Decroly (citado por Ferreiro, 1999) postula que lo primero es el reconocimiento global de las palabras y oraciones y que después de esto se analizan sus componentes pues es necesario comenzar por unidades significativas para el niño.

Los principales desacuerdos entre ambos métodos son la estrategia perceptiva en la que se basan: auditiva para uno y visual para otro. Ambos se apoyan en concepciones diferentes de la psicología del sujeto y en diferentes teorías de aprendizaje.

Para Ferreiro el hacer énfasis en las habilidades perceptivas descuida dos aspectos:

a) la competencia lingüística del niño

b) sus capacidades cognoscitivas.

Para Ferreiro (1999), estos modelos tradicionales asociacionistas fortalecen una concepción del niño como imitador y su medio es quien refuerza selectivamente las vocalizaciones que corresponden a sonidos o palabras propias del lenguaje. Para la autora la visión actual del proceso es muy diferente concibiendo al sujeto como un niño que trata de comprender el lenguaje y que en su intento por comprenderlo formula hipótesis, busca regularidades y forja su propia gramática, es un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje tomando la información que le rodea, creando lo que denomina como ***errores constructivos*** que son respuestas incorrectas del lenguaje que permiten su adquisición posterior como por ejemplo: la regularización de verbos irregulares.

Para Ferreiro (1999), desde esta perspectiva psicogenética la enseñanza de la lectura y escritura se trata de hacer que el niño tome conciencia del conocimiento que ya posee sobre la fonética del lenguaje escrito.

Jiménez y Artiles (1991) postulan que no es posible generalizar que un método asociacionista es más eficaz que otro y que es conveniente utilizar metodologías individualizadas que utilicen ambos métodos a la vez para combinar sus ventajas, ya que por una parte se sigue un proceso de selección y desarrollo del reconocimiento perceptivo y por otra, el interés de los alumnos a la comprensión de lo que leen.

Los autores dicen que el profesor debe entrenarse en ambos métodos para poder utilizar un marco analítico y sintético. Pues ambos métodos cuentan con ventajas y desventajas. Entre las ventajas del método sintético está el proceso de memorización que ayuda a la adquisición de la lectura y escritura más rápidamente. Proporcionan mayor autonomía a los alumnos porque permite identificar cualquier palabra al conocer sus componentes. Además, el método fonético es más eficaz para la educación especial.

Entre los inconvenientes encontramos que son poco motivadores y no respetan los principios de la psicología del aprendizaje y que es poco probable que el niño dé significado a una letra, por lo que la comprensión no aparece sino más tarde.

Por otro lado, entre las ventajas del método analítico tenemos que respeta el ritmo natural del aprendizaje partiendo de significados y del entorno real y familiar del sujeto, fomenta la creatividad y la investigación, se apoya en principios evolutivos y el aprendizaje resulta divertido.

Sus inconvenientes son que se sobrepone la percepción visual sobre la auditiva, es necesaria mucha preparación del maestro y trabajo en su desarrollo y lo más importante al no conocer el código escrito, el niño es incapaz de reconocer palabras nuevas y el aprendizaje se vuelve más lento que el sintético

2.2 El qué, el cómo y el cuándo del aprendizaje de la lectura y escritura.

Con la revisión del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura se pretende la mejor decisión en la adecuación de los aprendizajes para alumnos con problemas. Por lo que se deben tomar en cuenta los contenidos, el ritmo de aprendizaje y la forma de apropiación del aprendizaje (Bonals, 1998).

La reflexión sobre el aprendizaje de la lectura y escritura se puede dividir en tres partes:

1. Reflexión sobre el **qué**: Comprende la reflexión sobre todo lo que tienen que aprender los alumnos para llegar a ser lectores y escritores adultos, sobre todo aquello que tienen que aprender en su proceso de construcción del sistema escrito.

2. Reflexión sobre el **cómo**: Tiene en cuenta de qué manera se produce un aprendizaje,

cómo podemos favorecer desde el papel del maestro la apropiación de los conocimientos.

3. Reflexión sobre el **cuándo**: Considera el momento óptimo para el aprendizaje de la lectura y la escritura y plantea la cuestión de quién tiene que decidir cuándo un alumno puede aprender un contenido determinado.

2.2.1 El *qué* del Aprendizaje

Dentro de los fines de la escuela se encuentran objetivos como potenciar en los alumnos independencia, personalidad con capacidad de autocontrol y la interacción con otros. La escuela entonces trata de preparar a los alumnos para su vida adulta (Valmaseda, 1992).

Cuando el niño de tres o cuatro años llega a la escuela tiene un conocimiento sobre las reglas de la comunicación y el lenguaje. Este conocimiento, ligado a sus experiencias, se adquiere a lo largo de las interacciones con otros y fundamentalmente con sus padres.

Al llegar a la escuela la interacción que tiene con sus profesores y sus compañeras le proporcionan habilidades más complejas para conectar sus conocimientos viejos con los nuevos.

Valmaseda (1992) considera al lenguaje oral como el primer vehículo en la comunicación del niño que más tarde utilizará en su aprendizaje de lectura y escritura que le permitirá conocer el mundo y construir un lenguaje cada vez más complejo.

Goodman (1982), retoma esta idea y describe que los niños antes de llegar a la escuela para aprender a escribir tienen ya conocimientos importantes sobre la lectura y escritura.

Su teoría de aprendizaje se basa en que los niños están activamente involucrados en su aprendizaje descubriendo, explorando y jugando.

Para ella, el desarrollo de la lectura y escritura en niños pequeños ocurre en un contexto sociocultural y describe tres principios que rigen este desarrollo en tres categorías:

La primera es el **principio funcional** que son los principios que crecen y se desarrollan conforme el niño utiliza la escritura y la lectura viendo como otros las utilizan en la vida diaria, observando su significado en "*eventos de lectoescritura*" que Goodman describe como cualquier experiencia de lectura o escritura en que los niños participan, viendo y descubriendo como son utilizadas por personas adultas llegando a comprender su funcionalidad. Cada evento proporciona al niño no sólo información sobre la función de la lectura y escritura sino sobre la actitud de quienes la utilizan.

El niño comprende que puede utilizarse para *controlar la conducta de otros*, para *identificar* a quién pertenece algún objeto comprendiendo que también se utiliza cuando la comunicación cara a cara no es posible. También comprenden su fin *explicativo*, como *extensión de la memoria* cuando se utiliza para recordar datos o eventos importantes.

Goodman, cree que cada función se desarrolla separadamente con muy poca transferencia de una a otra, pues los niños deben aprender cómo utilizar la lectura y escritura en cada contexto y desarrollar cada vez mejor sus funciones como participantes y observadores de "eventos de lectoescritura".

Los segundos principios son los **lingüísticos** en los que los niños comienzan a entender que el lenguaje escrito es convencional, que tiene ciertas formas, dirección y ortografía. Va reconociendo reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas.

Dentro de los Principios Lingüísticos están los **ortográficos** que incluyen todas las formas de la representación total, como la letra cursiva o manuscrita y las formas de las letras como mayúsculas y minúsculas, además, la autora incluye direccionalidad, puntuación y las letras que forman una palabra. También están los **principios sintácticos,** este tipo de aprendizaje depende de las funciones en las que participa el niño. Y se refiere a que el niño aprende la similitud o diferencia entre la lectura y escritura y el lenguaje oral.

Finalmente incluyen los **principios semánticos y pragmáticos** en donde los niños aprenden que el significado del lenguaje oral está representado en la escritura y lectura.

El tercer tipo de principios son los **relacionales** que **s**egún Goodman (1982) cuando los niños aprenden a relacionar la escritura con sus ideas, conceptos o significados.

También debe llegar a conocer que la escritura y la lectura pueden relacionarse con el objeto y el significado del objeto que representa con el lenguaje oral, con la vista que se refiere al número de letras que se utilizan en una palabra y la interrelación de todas éstas.

Goodman concluye que debemos concientizar sobre el desarrollo que muchos niños adquieren antes de ingresar a la escuela, comprender su complejidad y reconocer que aparecen en un ambiente sociocultural y en un orden complejo.

Cuando los niños van descubriendo la lectura y la escritura, deben poner a prueba sus hipótesis, descartar algunas y reforzar otras, además de aprender cuáles principios son más significativos que otros.

2.2.2 El *cómo* del Aprendizaje

El niño es un redactor de textos desde temprana edad. Un niño inmerso en un contexto de lectura y escritura registra intentos de escritura desde los dos años y medio o tres (Ferreiro y Teberosky, 1999).

Desde el momento en que los niños hacen un garabato como respuesta a la petición de escritura hasta que son capaces de construir una palabra sin tener en cuenta la ortografía, existe toda una evolución que Ferreiro ha dividido en cuatro niveles (Bonals, 1998):

1er Nivel: Presilábico.

a. *Grafismos Primitivos.* Las escrituras menos evolucionadas son las denominadas grafismos primitivos. Los alumnos saben que escribir no es igual a realizar un dibujo, en su lugar hacen un garabato, una línea ondulada o alguna producción semejante.

b. *Escrituras Unigráficas.* Para escribir una palabra, los niños hacen una grafía única. Una palabra equivale a una letra.

c. *Escrituras sin Control de Cantidad.* Los niños hacen grafías y no paran hasta que se termina la hoja.

d. *Escrituras Fijas.* Los niños reproducen la misma escritura para cualquier palabra que

se les pida.

e. *Escrituras con repertorio fijo y cantidad variable.* Para construir palabras diferentes los niños escriben una cantidad de letras distinta para cada una pero con el mismo repertorio de letras y escritas en el mismo orden.

f. *Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo.* Los alumnos escriben todas las palabras con la misma cantidad de grafías pero variando una parte de ellas cuando se trata de palabras diferentes. Suelen variar al principio o al final.

g. *Cantidad variable con repertorio fijo parcial.* Para palabras diferentes varían la cantidad de letras y una parte del repertorio.

h. *Cantidad constante con repertorio variable.* Escriben las palabras con la misma cantidad de letras, variando el repertorio.

i. *Cantidad variable con repertorio variable.* Para escribir palabras distintas utilizan cantidades de letras diferentes y un repertorio también diferente.

j. *Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial.* La primera letra que utilizan para escribir la palabra dictada corresponde al valor convencional del inicio de ésta.

2do Nivel: Silábico

Cuando los alumnos se dan cuenta que la tira fónica no es un todo homogéneo, sino que tiene partes más o menos correspondientes a lo que nosotros llamamos sílabas, y que a cada parte le corresponde una porción de la tira gráfica, hacen escrituras silábicas.

k. E*scrituras silábicas iniciales.* Son escrituras que tienen una parte presilábica y otra silábica.

Dentro de este nivel hay producciones más evolucionadas en donde los niños hacen corresponder estrictamente para cada recorte de la tira fónica una grafía, pero esta segmentación se conflictúa cuando la hipótesis de cantidad mínima entra en juego. Por tanto, a las palabras de una o dos sílabas, les agregan grafías para completar la cantidad mínima.

l. *Escrituras con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro*

convencional. Los niños ponen tantas letras como segmentos de la tira fónica sin tener en cuenta el valor sonoro inicial.

m. *Escrituras con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional.* Hacen lo mismo que antes añadiendo valor sonoro.

Para finalizar las escrituras silábicas está la etapa de *silábicas estrictas* que son producciones en donde no se tiene la hipótesis de la cantidad mínima y hacen corresponder una letra para cada segmento de la tira fónica estrictamente.

n. *Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional.* Los niños ponen una grafía por cada unidad sin valor sonoro.

o. *Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional.* Hacen lo mismo que la anterior agregando valor sonoro.

3er Nivel: Silábico-alfabético

Los niños en este nivel, construyen la escritura entre la hipótesis silábica y la alfabética. Pueden hacer análisis de fonemas pero parcialmente de tal manera que hacen parte silábicas y partes alfabéticas en una misma tira fónica. En este nivel encontramos:

p. E*scrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional.* Algunas partes de la tira fónica se resuelven con el análisis fonético pero generalmente no tienen valor sonoro.

q. *Escrituras silábico-alfabéticas con valor sonoro convencional.* Sólo se distinguen de las anteriores por el valor sonoro convencional de las grafías.

4to Nivel: Alfabético

Este nivel corresponde a las escrituras en las que los alumnos acceden completamente al análisis fonético de las palabras.

r. *Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional.* Los niños tienen en cuenta el análisis fonético y el valor de las letras pero con algunos errores en al utilización convencional de éstas.

s. *Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional.* Este punto es el final, los niños pueden hacer un análisis fonético y corresponderlo con la correcta grafía utilizando el valor sonoro.

2.2.3 El *cuándo* del Aprendizaje

El concepto de maduración ha tenido un largo recorrido conceptual iniciando como biológico y determinista según el cual, el desarrollo del sujeto está regulado por factores internos o genéticos, para después entenderse como predeterminista reconociendo al ambiente junto con lo biológico lo que condicionaría el desarrollo sin llegar a producir cambios cualitativos. Finalmente tiene un significado abierto en donde se equipara la adquisición de disponibilidades que dan lugar al desarrollo de capacidades que se deben principalmente a cambios fisiológicos con la intervención del contexto, la experiencia y el aprendizaje.

Por esto es posible hablar de “retrasos de maduración psicológica” necesaria para el aprendizaje de la lectura (Romero, 1985).

La madurez en la escuela, es entonces, el momento en el que tanto los alumnos como la escuela están preparados y en condiciones para poder instruir un aprendizaje con facilidad y eficacia.

Para Condemarín (1999) existe una afirmación común que consiste en decir que *la madurez de un niño para cualquier aprendizaje y más para la lectoescritura no puede acelerarse porque es un proceso natural*. En este contexto cualquier enseñanza en cuanto a este tema se refiere, traería consigo serios problemas al acelerar el aprendizaje y solo habría que esperar entonces que éste madurara. Este planteamiento incluye un concepto muy global sobre madurez que, si fuera válido, desaparecería a todos los planes y programas de estimulación temprana y afirmaría que ni los padres ni los maestros podrían intervenir el desarrollo intelectual de los niños. También sólo implicaría privilegiar el potencial genético del niño excluyendo el hecho de que el aprendizaje depende de las circunstancias ambientales.

Lo que se refiere a la edad cronológica en el desarrollo es que los cambios son producidos en un orden secuencial invariable en el que la edad biológica es el indicador del grado de maduración o de disponibilidad que se tiene y se concibe como el principal criterio para decidir si una enseñanza se comienza o no (Romero, 1985).

Según Condemarín (1999), esta afirmación de que *los niños deben iniciar la instrucción lectoescritora no antes de los 6 o 6 años y medio*, comienza a partir de un estudio realizado por Morphett y Washburne entre 1928 y 1931 (citados por la autora) cuyos resultados se difundieron indicando que los alumnos no debían y no podían aprender a leer hasta que no hubieran alcanzado una edad mental de 6.5 años. Este estudio ha sido analizado y se le han hecho algunas críticas como que la muestra total de sus sujetos(141 alumnos de primer grado) es demasiado reducida como para tomar sus resultados como confiables.

Estudios de Davinson, Downing, Diack y Durkin (citados por Condemarín 1999), han demostrado que con instrucción individual y paciencia los niños con edad mental de 4 años pueden aprender a leer, describen numerosos casos en donde niños de 2 años son capaces de reconocer letras y palabras y finalmente que los niños pueden aprender a leer desde casa a edades de entre 3 y 5 años.

Esta importancia dada a la edad se reduce cuando la maduración es entendida como disposición más que como desenvolvimiento biológico, por lo tanto, si las experiencias y las condiciones ambientales son determinantes los periodos de enseñanza crecen al grado de que la edad deja de ser importante. Así la estimulación temprana y la atención especializada son aceptables porque la edad es sólo un indicador más al igual que el ambiente y el tipo de aprendizaje (Romero, 1985).

2.3 Los Problemas en el Aprendizaje de la lectura y escritura

La lectura y escritura, según Ferreiro y Teberosky (1999), ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores, pero a pesar de los métodos utilizados para enseñar a leer, existen muchos niños que no aprenden. Esta es una razón del por qué se considera a la lectura y escritura uno de los principales objetivos de la educación básica y como condicionante de éxito o fracaso escolar.

El fracaso escolar en los aprendizajes iniciales es un hecho constante y más allá de los esfuerzos que se realizan los problemas siguen existiendo, como el de la analfabetización, que en el caso de los adultos se trata de eliminar una carencia, mientras que para los niños es un asunto de prevención.

Para Sánchez (1990), la lectura no es una actividad simple, pues exige la coordinación de varias actividades cada una en sí misma compleja, muchas de las cuales no son específicas de la lectura y, sin embargo, intervienen en ella.

De todas las actividades implicadas, la más evidente es el crear significados a partir de símbolos gráficos. Para poder reconocer estos estímulos debemos contar con representaciones internas que nos permitan relacionarlos para poder llegar a la comprensión del texto. El principal problema que existe es que los niños no son capaces de aprender a leer pero muestran una capacidad intelectual normal. Por esto han surgido dos explicaciones en torno a esto (Sánchez, 1990).

La primera hace alusión a las deficiencias perceptivas en donde la hipótesis más común se deriva en la dificultad para diferenciar la forma de los escritos. En la actividad lectora, se realizan discriminaciones de muchos estímulos y no es difícil que esta carencia pueda acarrear retrasos en su aprendizaje pues los niños con esta deficiencia no podrían construir un vocabulario visual que le permita el reconocimiento rápido y eficaz de los símbolos que podría ocasionar confusión, alteraciones en el reconocimiento, falta de fluidez y problemas en su comprensión.

Bryan (1964) considera a la percepción visual un condicionador del éxito de la lectura, incluso por encima del cociente intelectual. Un estudio de Linn (1968) concluye que los niños en preescolar entrenados en percepción visual tuvieron mayor éxito en su aprendizaje.

En la misma línea se encuentran Frostig (citada por Jiménez y Artiles, 1991), quienes consideran a la madurez perceptivo-visual un indicador de problemas en la lectura y escritura, creen que el proceso visoperceptivo es la función más importante del desarrollo del niño de tres a siete años, siendo un indicador importante en el desarrollo global de la lectura y escritura.

Sobre este punto Romero (1985) enumera las funciones que son afectadas por algún retraso o dificultad en el desarrollo perceptivo y psicomotriz:

a) Percepción y discriminación figura-fondo.

b) Percepción de la forma.

c) Posiciones en el espacio y relaciones espaciales.

d) Progresión izquierda-derecha.

e) Coordinación dinámica general.

f) Motricidad gruesa y fina, motricidad buco-facial y ocular.

g) Coordinación viso-manual.

Sin embargo, estas aptitudes perceptivo-visuales juegan un papel importante solo en los momentos de iniciación de la adquisición lectoescritora, ya que superado este periodo, los niños dependen más de las estrategias lingüísticas y verbales (Jiménez y Artiles, 1991).

Ante esta propuesta, González (1985) explica que no hay estudios que concluyan que los problemas de dominación ocular, lateralidad y procesamiento visual e inmadurez perceptiva sean causa de los trastornos de aprendizaje. Sino que los estudios arrojan datos importantes sobre los problemas de codificación lingüística, y razonamiento conceptual que son importantes en los trastornos.

Hinshelwood y Orton (citados por Sánchez, 1990), citan otras varias versiones, una sostiene que algunos niños carecen de un desarrollo normal sobre el esquema de su propio cuerpo que es principal para poder situarse u orientarse en el espacio y tiempo lo que provoca una dificultad para trabajar con coordenadas espaciales. Por esto, al analizar formas se producen confusiones.

Otra explicación es que los niños tienen dificultad para integrar en un todo los estímulos que podrían afectar la diferenciación de las formas globales. También se defiende la idea de que las dificultades provienen de una deficiencia en la integración de la información de dos modalidades sensoriales: la auditiva y la visual lo que impide establecer equivalencias entre informaciones de diferente modalidad.

Sánchez (1990) incluye en las dificultades las deficiencias del lenguaje que acarrean problemas en la lectura y escritura puesto que ésta última es la representación de la primera.

Además, el problema, afirma el autor, puede localizarse en que los alumnos se centran en la decodificación y descuidan el proceso de comprensión. Otro problema es la incapacidad de comprender el significado global y la relación entre los elementos.

Otro tipo de problema es el que afecta al aprendizaje de la lectura y escritura y sus usos generales, refiriéndose a la capacidad de utilizar el lenguaje de manera consciente, formal y descontextualizada para que los niños entiendan que leyendo pueden aprender cosas nuevas o que pueden utilizarla para expresar sus pensamientos.

De esta manera concluyen Jiménez y Artiles (1991) que los aspectos lingüísticos y cognoscitivos juegan un papel más importante en la adquisición de la lectura y escritura pues exige la habilidad de convertir grafemas en fonemas y procesar información grafémica y fonémica además de información semántica y sintáctica de las palabras para poder leerlas y crearlas.

Creo que la inmadurez física no es impedimento para acercar a los alumnos a los principios lectoescritores sino más bien, en el aprendizaje guiado que favorece desde temprana edad el conocimiento práctico de la lectura y la escritura que constituye la base de los aprendizajes posteriores en otras áreas.

2.4 Tendencias y enfoques metodológicos en Preescolar

2.4.1 Enseñanza directa e incidental

Generalmente existen diferentes puntos de vista para decidir qué modelo de enseñanza es mejor para los niños: el formal contra el incidental o informal. Por un lado hay investigadores preocupados por el desarrollo cognitivo y lingüístico en los que algunas destrezas son enseñadas directa y sistemáticamente. Por otro lado, otros se preocupan por el desarrollo social y emocional y promueven el enfoque incidental, en este enfoque

las destrezas de prelectura se integran con otras actividades, y se las enseña solo cuando son requeridas por los niños.

Un estudio realizado por Schoephoerster y otros (citados por Condemarín 1999) para comprobar cuál de estos métodos es más eficaz demostraron que el el grupo que recibió instrucción formal dio mejores resultados que el grupo incidental. Los autores concluyeron que los alumnos de todos los niveles sacaban mejor provecho de la instrucción formal, especialmente los que tenían habilidades más bajas (Condemarin, 1999).

2.4.2 La Enseñanza en el Preescolar Simba

Dentro de la institución en donde se llevó a cabo la intervención y a partir de entrevistas hechas a la directora y a la maestra del primer grado de Preescolar se deduce que el método utilizado en la enseñanza de la lectura y escritura es a través del sonido (fonema) al que las letras representan y su nombre. Se comienza con las letras en las que el fonema y el nombre coinciden, es decir, las vocales.

Se inicia la enseñanza de las vocales a través de diferentes actividades como la presentación de láminas con las letras recurriendo a ilustraciones que comienzan con cada una de las distintas vocales.

En cuanto a la escritura se les pide a los niños que repasen con colores las letras hechas por la maestra en sus cuadernos. Una tarea hecha por planas.

Esta enseñanza parte de la propuesta de las “Primeras letras” que se desarrolla en los siguientes pasos:

1. La enseñanza de las letras solas, a través de su nombre o de su valor sonoro.
2. Enseñanza de letras combinadas con otras, formando sílabas.
3. Enseñanza de todas las letras juntas, formando palabras o frases. Pero siempre con la base del conocimiento de las letras.

Básicamente se trata de un método de enseñanza Sintético.

2.4.3 Modelo de destrezas

Para Skinner (citado por Condemarín, 1999) este modelo considera a la lectura como una destreza unitaria compleja, que debe ser aprendida con la instrucción directa.

Las destrezas más globales son la identificación de la palabra y la comprensión las cuales se dividen en unidades inseparables y básicas de contenidos, a cada una le corresponde una respuesta o conducta simple o respuestas complejas, automáticas y precisas.

Para el autor el conocimiento del lenguaje es una parte integral de la lectura que solo puede ser aprendido por medio de la instrucción. El aprendizaje de la lectura es visto como una destreza motora compleja.

El componente básico de este modelo parece ser la creencia de los educadores de que la lectura y el lenguaje deben ser analizados en unidades de conocimientos lingüísticos: estas unidades, a su vez, deben ser aprendidas mediante instrucción. El conocimiento lingüístico es enseñando a través de provocar en los alumnos asociaciones entre clases de estímulos y clases de respuestas y a través de la práctica (Skinner citado por Condemarín, 1999). Los tipos comunes de principios instruccionales en lectura y lenguaje que fundamentan este enfoque son:

a) Descomponer el lenguaje en subdestrezas definidas por su contenido específico acompañada de una o más respuestas correctas.

b) Todas las subdestrezas deben ser observables y evaluables para comprobar su aprendizaje.

c) A través de un análisis las subdestrezas pueden ser ordenadas en secuencia de aprendizaje jerarquizándolas por su complejidad.

d) El aprendizaje de subdestrezas conduce gradualmente, hacia aprendizajes más complejos.

e) La adquisición del significado es el rendimiento final de la secuencialización de subdestrezas.

Este modelo se traduce en un enfoque de enseñanza directa que según Good (citado por Condemarín 1999) significa una organización de la enseñanza de destrezas específicamente definidas para ser enseñadas en tiempos y con métodos establecidos sistemáticamente.

Algunas características de la enseñanza directa son las siguientes:

- Los objetivos se proyectan en experiencias o conductas.
- Se efectúa un análisis de los conocimientos y de las destrezas necesarias.
- Se establece una secuencia de experiencias específicas de aprendizaje.
- Se organiza el tiempo que se empleará dentro de un horario definido.
- Las actividades son congruentes con las destrezas que se enseñarán.
- La evaluación es objetiva.

2.4.4 Modelos holísticos/interactivos

Estos modelos tienen como base la teoría psicolingüística afirmando que la iniciación de la lectura se inicia con el conocimiento previo del lenguaje que el niño posee mucho antes de iniciar su vida como alumno.

La lectura, entonces, no es vista como una destreza unitaria conformada por subdestrezas sino como un proceso realizado con base en la competencia lingüística que sería aprendida por descubrimiento en donde los niños crearían hipótesis sobre reglas lingüísticas para evaluar sus adivinaciones a partir de compartirlas con los adultos. Se considera como una expresión del lenguaje que es afectado y afecta a las otras modalidades lingüísticas como hablar, escuchar o escribir. Lo aprendido en una apoyaría el desarrollo de las demás (Condemarín 1999).

En esta perspectiva sociolingüística la pragmática juega un rol fundamental que se refiere a la aparición del texto en el contexto e involucra elecciones relacionadas con el mensaje, el medio y el receptor. La primera elección en cualquier comunicación es si los sujetos participarán en ella. Si ellos no deciden participar, la comunicación no ocurrirá.

Este enfoque se traduce en un enfoque incidental o informal de la lectura lo que significa que la enseñanza de ciertas destrezas sólo debe hacerse cuando exista la necesidad en conexión a otras tareas. El énfasis está puesto en la planificación del ambiente de tal manera que los alumnos puedan experimentar, manipular, inquirir y comunicar sus experiencias.

Los programas diseñados bajo esta perspectiva incluyen actividades como escuchar cuentos contados, leídos o grabados y la participación en experiencias con los libros.

Todas estas actividades implican una inmersión, en los primeros años de vida que son los más efectivos para que los niños aprendan las leyes del lenguaje y de la lectura (Condemarín 1999).

Desde mi postura y después de la revisión teórica sobre los métodos utilizados en la enseñanza de la lectura y escritura en general y el utilizado por el kinder en donde se realiza la práctica, desde mi punto de vista, con relación al *cómo* parto de la base de que no existe ningún método de enseñanza que sea tan sobresaliente que sea adecuado para ser tomado como el único estilo de enseñanza y útil para todos los niños; y que sea entonces utilizado de forma exclusiva. Los modelos de destrezas y holísticos/interactivos no tienen porque ser antagónicos. Ya que la investigación hecha por Groff (citado por Condemarín 1999) demuestran que la temprana e intensiva enseñanza de los fónicos de cómo resultado un mejor logro en general del rendimiento lector. Por otra parte el modelo de destrezas es manejado por la mayor parte de las educadoras de kinder y primer grado con eficacia. Lo importante es que este aprendizaje sea enriquecido con los aportes de los modelos interactivos.

Siguiendo con relación al cómo enseñar la lectura y escritura, surgen dos alternativas: el método *sintético* y *analítico* contra el sociocultural.

A partir del marco de referencia dado por el currículo se debe estimular a los niños para que inicien y regulen su trabajo. Las estrategias de enseñanza se diseñan entonces, con el fin de proporcionar a los niños las bases que les permitan lograr metas de desarrollo cognitivo. Estas experiencias pueden fundarse en actividades que surgen desde ambas posturas. Frente a ambas alternativas, mi proyecto plantea que la enseñanza entre ambos métodos no debe representar una dicotomía, pues es en la combinación de ambos en

donde se encuentran las actividades más ricas para lograr el desarrollo. Porque por Ej. Mientras el método sociocultural parte de significados y del entorno real del sujeto, dando significado a la actividad lectoescritora, el método sintético y analítico aporta un análisis fónico que le permite al niño una mayor autonomía al leer y escribir. Estas dos importantes bases no se logran si se aplica sólo uno de los métodos puesto que en sí mismo, el método sintético es poco motivador y no parte de significados, y en su utilización, el método analítico, es incapaz de dotar de autonomía al alumno pues no podría reconocer palabras nuevas por sí mismo datos que aporta el aprendizaje sociocultural que desde mi trabajo se aborda desde la perspectiva Vygotskyana de aprendizaje guiado en donde un experto guía el aprendizaje de otro a través de la modificación de estrategias y regulación de su aprendizaje en una relación interpersonal.

De acuerdo con Condemarín (1999), creo que para la mayoría de los niños, especialmente los que provienen de hogares en desventaja y los que presentan dificultades específicas frente al aprendizaje de la lectoescritura, la adquisición y conciencia del lenguaje escrito no surgen de manera natural. Estos niños requieren la mediación de un educador que les guíe a través de distintas rutas de acceso al significado de la lectura y la escritura. Para mí el aprendizaje en esta área es demasiado importante como para dejarlo al azar a través de una enseñanza puramente incidental y el reto consiste en que la enseñanza directa no caiga en un sistema demasiado aburrido para los niños. Para mí los niños nunca están totalmente listos o no listos para aprender.

Con diferencia a la postura tomada con el kinder Simba, que es totalmente *sintética*, mi postura es una postura *holística* que significa tomar estrategias tanto de un método como de otro para favorecer el aprendizaje con mayor enriquecimiento en la utilización de estrategias para desarrollar el aprendizaje lectoescritor, utilizando alternadamente o conjuntamente cada método dependiendo de los objetivos planteados a corto y largo plazo.

Lo importante es que la enseñanza sea enriquecida con los aportes de ambas posturas y que esto trascienda en que los profesores reformulen y cuestionen su labor en cuanto a la selección de objetivos y métodos de enseñanza, su sistema evaluativo y el planeamiento de su tiempo y actividades, a través de la evaluación continua sobre el logro de los alumnos.

2.5 Los procesos de enseñaza-aprendizaje: las contribuciones de Vygotsky

Para Vygotsky (citado por Oliveira, 1993), la relación entre los procesos de desarrollo y aprendizaje son principales. Su posición es generalmente genetista pues intenta comprender el origen y desarrollo de los procesos psicológicos.

El autor postula que el desarrollo humano no está completamente definido por los procesos de maduración del organismo, es el aprendizaje lo que posibilita la activación de procesos internos que no tendrían lugar si el individuo no estuviera en contacto con una sociedad. En otras palabras, el hombre nace con ciertas características genéticamente dispuestas pero las funciones psicológicas superiores como la consciencia y la intención, entre otras, dependen de procesos de aprendizaje.

Directamente relacionada con el funcionamiento psicológico se encuentra su concepción del aprendizaje como un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos. Para la construcción de procesos psicológicos es necesario establecer relaciones interpersonales: la interacción de un sujeto con el mundo se da por la mediación que realizan otros sujetos. De este modo, el aprendizaje no es sólo el resultado de la interacción entre individuo y el medio, la relación con otros que tiene lugar durante el aprendizaje es esencial en el proceso que nunca se desarrollaría en un individuo aislado.

En el término enseñanza aprendizaje utilizado por Vygotsky (citado por Oliveira, 1993) siempre incluye al que aprende, al que enseña y la relación entre ellos. El concepto no se refiere sólo al aprendizaje ni sólo a la enseñanza, sino al proceso global de relación interpersonal. Este proceso es parte importante en el desarrollo del individuo perteneciente a una sociedad. Algunas veces sucede de manera informal y otras tiene lugar de forma deliberada, por medio de la acción voluntaria de un educador que dirige el proceso.

Un concepto que el autor proponía para comprender la naturaleza interactiva y social del aprendizaje del niño es el de “zona de desarrollo próximo (ZDP)” en la que el niño actúa más allá de los límites de su capacidad apoyado por una persona con mayor experiencia. Durante la interacción social en la ZDP, el niño es capaz de practicar habilidades que internaliza para lograr hacerlo por sí mismo en el futuro.

Según Vygotsky este proceso tiene éxito porque el niño está interesado en aprender del experto o educador quien tiene la obligación de adaptar el diálogo para que se ajuste a la ZDP del niño y que alcance así la comprensión que lo conducirá al aprendizaje (Tudge y Roggof, 1995).

En contraste con esta idea, Piaget (citado por Tudge, 1995) creía que el debate entre iguales era más valioso que el debate entre adulto y niño, pues creía que era una interacción desigual en la que el adulto tiene el poder que sólo puede ser útil para dar respuestas a preguntas del niño y no como un promovedor de desequilibrio y acomodación que daría lugar a un aprendizaje significativo.

Por otro lado, Vygotsky enfatizó el impacto de la interacción con un interlocutor más capacitado. Su noción de ZDP se centra en la solución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capacitados (Tudge, 1995).

Esta teoría se comprende porque el individuo no posee instrumentos genéticamente establecidos para recorrer sólo el camino al aprendizaje. El solo contacto con los objetos de conocimiento no son suficientes para su desarrollo. La intervención deliberada de los miembros más maduros o expertos en el aprendizaje de los niños es fundamental para el proceso e desarrollo infantil (Oliveira, 1993).

Sin embargo, el concepto de ZDP requiere no sólo una diferencia en el nivel de habilidad sino también la comprensión por parte del interlocutor más avanzado sobre las necesidades del menos avanzado. La teoría de Vygotsky requiere que la relación entre ambos sea de intersubjetividad en la que sea posible obtener algún grado de comprensión conjunta de la tarea (Tudge, 1995).

Por lo tanto, en la escuela, donde el aprendizaje es el objetivo de un proceso que se propone desarrollar, se privilegia la intervención deliberada. Los procedimientos que tienen lugar en ella, son fundamentales para una enseñanza capaz de promover el desarrollo del aprendizaje. La intervención del profesor desempeña un papel central en la trayectoria de los individuos que pasan por la escuela.

CAPÍTULO II

Necesidades Educativas Especiales

La atención que se brinda a las personas con necesidades educativas especiales ha evolucionado. Desde el siglo dieciséis la educación de deficientes era llevada a cabo por instituciones religiosas y con un objetivo asistencial, que seguían un modelo médico y trataban al deficiente como un enfermo (Álvarez, 1995).

Posteriormente, a fines del siglo XIX, y principios del XX, aparecen los centros especializados en discapacidades con el objetivo de brindar educación segregada, es decir, marginando con el aislamiento a los sujetos con alguna deficiencia. Esta concepción nace de la necesidad de clasificar a los sujetos a partir de los resultados de las pruebas psicométricas, la mayor eficiencia dirigida a grupos homogéneos y la influencia de la obligatoriedad de la educación de ciegos y sordos.

Según Fernández (1993), el siglo XX es considerado como el periodo en donde se crean instituciones para atender personas con necesidades educativas especiales (*NEE*). A partir de la toma de conciencia sobre la necesidad de este tipo de personas, se crean instituciones para recluir a los niños con estas características y brindarles la ayuda que necesitaban.

En la década de los 60 se cuestionan los servicios prestados hacia estas necesidades, cambiando la manera de visualizarlas. Por ejemplo Wolfensberger (citado por Fernández, 1993) considera que muchas de las instituciones actuales funcionan como lo hacían en 1925 cuando la segregación de un niño con necesidades era considerada como la única alternativa para no convertirlos en una amenaza social.

Es hasta 1971 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce los derechos del hombre y los del niño que ayudan a conformar los derechos de los necesitados, que junto con la Asociación de Padres de sujetos con déficit hacen nacer el concepto de *normalización* cuyo objetivo es que la vida de cualquier discapacitado sea lo más parecida a la de cualquier persona normal (Álvarez, 1995).

Las *NEE* son muy frecuentes durante la etapa escolar en la población infantil, por lo que es importante su estudio, comprensión y atención, ya que produce alteraciones tanto en el desarrollo del que la padece como entre las personas que lo tienen a su cargo, ya se en la

escuela o en el hogar. Se describen a continuación algunos estudios que nos pueden acercar a la dimensión que tiene este fenómeno.

2.6 Incidencia de las *NEE*

Los servicios de educación especial, según datos aportados por las instancias estatales de educación especial en México, en sus diversas modalidades prestaron atención, al inicio del ciclo escolar 2001-2002, a 525,232 estudiantes de educación inicial y básica, de los cuales aproximadamente 112,000 presentaban alguna discapacidad. Según las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública, en ese ciclo, en las escuelas de educación inicial y básica se inscribieron 381,895 alumnos con alguna discapacidad; ello indica que por lo menos 269,895 de estos alumnos no recibieron atención o apoyo específico de los servicios de educación especial (SEP, 2003).

Una gran parte de la población atendida por los servicios de educación especial no presenta discapacidad alguna (aproximadamente 413,000). De hecho muchas USAER y CAPEP continúan la tradición de los servicios complementarios de atender principalmente a alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, matemáticas o con "problemas de conducta", pues sólo 10% en el primer caso y 7% en el segundo de la población atendida presenta alguna discapacidad. La propia relatividad y ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales permite incluir entre los casos atendidos a estudiantes con problemas de aprendizaje o de aprovechamiento escolar, pero sin discapacidad.

Otro caso llamativo es el alto porcentaje de alumnos sin discapacidad (30%) que asisten a los CAM, pues, de acuerdo con los principios de la integración educativa, esos alumnos deberían estar inscritos en las escuelas regulares.

Aunque se han realizado esfuerzos importantes para determinar la cifra exacta de la población en edad escolar que presenta alguna discapacidad y, para conocer la demanda real de atención de los servicios de educación especial, la dificultad subsiste.

Por ejemplo, el Registro de Menores con Discapacidad, reportó a más de 2, 700,000 niños y niñas con algún signo de discapacidad en el país, de los cuales 2, 121,000

recibían algún tipo de servicio educativo, mientras que 600,000 no asistían a ninguno. El último Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2000 incluyó por primera vez la identificación de personas con alguna discapacidad; de acuerdo con sus resultados, existen en el país 191,541 personas de 4 a 14 años de edad que presentan alguna discapacidad.

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que alrededor de 10% de la población presenta algún tipo de discapacidad. En el año 2000, el total de la población de 5 a 14 años era de 21'952,816; la población con discapacidad (10%) en ese grupo de edad sería aproximadamente de 2, 200,000.

La diferencia entre las distintas fuentes es muy grande. Uno de los retos será diseñar instrumentos y, establecer mecanismos para recoger información confiable respecto a la dimensión de la población con discapacidad, lo cual es la base para diseñar una política de expansión de los servicios.

A partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial, el número de servicios ha crecido constantemente; destaca el hecho de que en los últimos 10 años, pese a las dificultades, el número de servicios se incrementó. Sin embargo, este número es aún insuficiente para atender a la población con necesidades educativas especiales, particularmente a quienes tienen alguna discapacidad (SEP, 2003).

El número de escuelas atendidas es quizá el dato más importante acerca de la cobertura de la educación especial, sobre todo si se trata de atender a los niños con discapacidad bajo los principios de la integración educativa. Aunque existe un avance importante a partir del proceso de reorientación, las iniciativas estatales y los proyectos desarrollados por la federación, solamente el 8% de las escuelas de educación inicial y básica reciben algún apoyo de los servicios de educación especial.

2.7 Los términos de Normalización e Integración

En los años 70 el concepto de normalización se extendió por toda Europa y América del Norte. Wolfensberger (citado por Fernández, 1993) escribió el primer libro sobre el tema definiendo el principio de normalización como la facultad de utilizar los medios lo más normales posible con base en la cultura, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que se acerquen a la vida normal de cualquier otro sujeto.

La normalización pretende que se reconozcan los mismos derechos a todos los ciudadanos, aceptar a la persona deficiente con todas sus características y ofrecerle servicios para que lleve el desarrollo de sus potencialidades al máximo. Es poner al alcance de todos un modo de vida que más se acerque al normal y un compromiso social en donde se conozcan y respeten a personas deficientes.

Aunque por cuestiones de estudio o históricas se separan, ambos principios, normalización e integración, están estrechamente relacionados (Fernández, 1993).

La Integración escolar, señala Fortes (1994), es un mecanismo puesto en marcha por los estados modernos para re-definir las relaciones entre grupos sociales, eliminar las desigualdades sociales en este ámbito y tratar de cambiar las actitudes de etiquetamiento que hacen unos grupos sociales sobre otros.

Birch (citado por Fernández, 1993) la considera como la unión de la educación ordinaria y la especial, prestando ayuda a todos los alumnos con base en sus necesidades de aprendizaje. Dentro de su concepción se entiende que su idea de necesidades educativas era aplicable a todo alumno, que cada uno requería de ayudas especiales aunque no contara con ninguna discapacidad y por eso no existía alguna razón para no integrar a alumnos con deficiencias pronunciadas al sistema educativo normal. Para complementar su idea describe los motivos que originaron esta idea de integración:

1. La nueva capacidad de ofrecer Educación Especial.

2. La creciente preocupación de los padres.

3. El rechazo y el etiquetamiento de los niños.

4. La acción de derechos contra la segregación.

Según Aguilar (2000), a pesar de que han existido muchos cambios en todas partes del mundo a nivel político, económico y cultural, se requiere también un cambio en el ámbito educativo referido a los alumnos con *NEE* y el esfuerzo por educarlos en un contexto lo más normalizado posible.

Para este autor, la integración escolar no puede plantearse como una meta o fin último, sino como un instrumento para lograr la integración social y como un espacio abierto a la diversidad, que funcione como un lugar de desarrollo de procesos y como un espacio de comunicación y respeto a las personas diferentes.

Aguilar menciona que si se tuviera que realizar una definición exacta y completa sobre integración, sería difícil puesto que ésta no se puede enmarcar en límites fijos e inmutables sino debe ser concebida como un proceso dinámico y cambiante que permita diferentes tipos de concreción.

Para Belgich (1998), la igualdad es lo que posicionará al sujeto en el mismo nivel que sus compañeros y como uno más en el aula.

Este concepto se basa en reconocer la desigualdad de todos los individuos porque hace referencia a las diferentes necesidades de cada uno y en la diferenciación subjetiva existente de forma natural. También permite suponer que las diferencias en las capacidades de los alumnos, en sus necesidades y en sus responsabilidades posicionando al sujeto en un único lugar que promueva la equidad en la integración educativa.

Con esta idea de Belgich (1998), se considera al alumno como sujeto único dentro de una escuela que debe posibilitarlo en el desarrollo de sus capacidades reales dentro de la escuela y su acción laboral futura. Siendo éste el motivo de la inclusión de un niño con *NEE* a la escuela común y no como una situación sin sentido crítico y sin forma.

Por todo esto, el objetivo de la educación inclusiva, es cambiar las escuelas normales y sus currículos para poder dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos (Aguilar, 2000).

Para Falvey (citado por Aguilar, 2000) la educación inclusiva, trata de recibir a todo el mundo, con el compromiso de hacer cualquier cosa necesaria para proporcionar a cada alumno el derecho a no ser excluido

El logro de este propósito de igualdad e integración requiere de enfatizar el grado y el tipo de ayuda que el profesor prestará al alumno en la construcción del conocimiento. En este sentido la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) da significado al concepto de *NEE* que se describen como ayudas de tipo personal, curricular o material que algunos alumnos requieren de manera temporal o permanente para lograr las finalidades de la educación (Sánchez, 1998).

Fortes (1994) define la política de nuestro país sobre *NEE* como una estrategia de igualdad de oportunidades para grupos minoritarios que resaltan el carácter de innovación educativa y que se basa en un modelo de dotación de recursos y apoyos psicopedagógicos internos.

La atención y ayuda a los alumnos con *NEE* tiene una considerable importancia dentro del sistema educativo actual porque considera que cualquier alumno en determinado momento puede necesitar una ayuda educativa diferente y específica por esto existe la Educación Especial (EE) que tiene como objetivo la optimación de las posibilidades de todos los alumnos que de alguna manera no pueden seguir el currículo ordinario (Sánchez, 2001).

2.7.1 El profesorado y la integración educativa actual

Para Fortes (1994), la integración escolar no es sólo un proceso político, técnico y socio-educativo, sino un asunto laboral y de condiciones de trabajo en los que el profesor realiza su tarea.

En muchos países se observan discrepancias entre la política promulgada y la práctica real sobre la integración. Pijl y Meijer (1991) señalan que en Italia, a pesar de que las escuelas especiales se suprimieron en 1977, la mayoría de los alumnos integrados están integrados fuera del aula. Esto significa, con frecuencia, que son maestros auxiliares quienes les educan en aulas separadas. Parece ser que los problemas para llevar a la

práctica una política de integración se deben a que los maestros de las escuelas regulares todavía no consideran que la enseñanza de alumnos con *NEE* sea su responsabilidad, y a menudo no cuentan con la formación y el material necesario para ellos.

Hegarty (1990) resume la situación actual de la integración diciendo que los niños que tienen alguna discapacidad y que son quienes más necesitan educación, son en realidad los que menos probabilidades tienen de recibirla. Esto es cierto tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo.

En los diferentes países muchos alumnos con *NEE* son excluidos del sistema general de educación o reciben un trato menos favorable que los otros niños.

Una de las principales causas es que a pesar de los esfuerzos para la integración sigue existiendo una separación administrativa y profesional que sigue dividiendo a la comunidad educativa entre el personal especializado y el regular sin comunicación entre sí (Ainsow, 1995).

La falta de comunicación entre especialistas y profesores es una dificultad que promueve sacar a los niños del aula para prestarles el apoyo. Pero sacarlos de clase acarreará el problema de coordinación de la tarea académica que debe realizar el niño integrado en la clase ordinaria y en la clase de apoyo. Otro problema que preocupa al profesor es que los niños integrados les pueden crear más problemas para el control de la clase, exigirles más trabajo y dedicación Fortes (1994).

Para Segovia (citado por Sánchez 1998), el actual marco de acción de los profesores del apoyo y generales transcurre por caminos muy desconectados entre sí con falta de comunicación entre ellos, pues cuentan con mensajes educativos diferentes y currículos paralelos, discontinuos y amplias lagunas, con conflictos en funciones y el trabajo coordinado.

La formación del profesorado para la educación especial, integración o diversidad, entraña grandes dificultades. Los factores que las determinan son diversas y producen una actitud negativa del profesorado caracterizada por lo no aceptación de la integración en las aulas.

Fortes (1994), en un análisis sobre la realidad en la práctica de integración identifica que los profesores han aprendido y construido una experiencia de conflicto, puesto que la integración es más una cuestión ideológica que una cuestión técnica.

Fortes (1994), destaca cuatro factores fundamentales como provocadores de esa situación de rechazo del profesorado:

a) El escaso interés del profesor por los modelos educativos establecidos para la integración de niños con *NEE*.

b) La inexistencia de una política educativa que permita el desarrollo de programas de formación para profesores.

c) La necesidad de ajustar unos planes de estudio a las demandas y proyectos que recogen la atención a la diversidad, integración, etc.

La inexistencia de proyectos evaluadores de los programas desarrollados.

2.8 Adaptaciones para la Integración de los alumnos

Para Lus (citado por Sánchez 2001) la escuela integradora tiene como reto desarrollar una pedagogía centrada en las necesidades del niño, respetar las diferencias individuales y asumir una actitud de no discriminación. En consecuencia, se amplía el campo de la educación especial compuesto tradicionalmente por sujetos con dificultades hacia todos los niños.

Por esto se fomenta la creación de escuelas Integradoras que atiendan las características culturales e individuales de todos los niños. Para lograrlo, la gestión escolar deber ser más flexible diversificando las ofertas educativas y reasignando los recursos pedagógicos con los que cuente.

Con la denominación de Educación Especial (E.E.), se entiende una educación integrada dentro de la educación ordinaria con características propias dirigida a sujetos diferentes o excepcionales, es decir, que por sus características deben participar en programas especiales.

Por tanto, se considera a la Educación Especial como un conjunto de recursos educativos que se ponen a disposición de los alumnos, a fin de facilitar al máximo su participación en las actividades educativas normalizadas, en un entorno lo menos restrictivo posible para dar respuesta a sus necesidades. También se considera la E.E. como diversificadora de la respuesta educativa según las necesidades individuales de cada alumno, esto es poner al alcance del alumno los recursos educativos como actividades, objetivos, materiales, etc., para mejorar su aprendizaje en interacción con el contexto escolar.

Para Lus (citado por Sánchez, 2001) la E.E. se concibe como escuelas diferentes a las integradoras, para esta autora la Educación Especial, es concebida como un centro de recursos y apoyo para las escuelas integradoras (fuera de éstas) que brindan la cantidad y calidad de apoyo que cada caso requiera. La autora la concibe también como el lugar donde los maestros y profesores comunes reciben capacitación y como el lugar donde se educan algunos niños que por alguna razón, la integración no puede beneficiarlos.

Las anteriores concepciones de Educación Especial son diferentes: una la explica como parte de la escuela común y la otra como un lugar auxiliar fuera de ésta.

De cualquier manera se tiene como objetivo brindar una educación de calidad para todos, asumiendo que la atención no debe estar centrada en el déficit personal ni en la metodología de la reeducación, sino en la posibilidad de cambiar el currículum para favorecer la relación del niño con el programa de estudio y que respete los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Todo esto supone que la educación de los niños con *NEE* debe realizarse en el marco educativo ordinario y con objetivos iguales para todos los alumnos que pueden ser foco de adaptaciones y apoyos (Sánchez, 2001).

Los enfoques que dan prioridad a los *programas adaptados* (ACI) se fundamentan en los conocimientos que deben ser transmitidos a todos los alumnos y de esta manera son reducidos y seleccionados los motivos de necesidades educativas a satisfacer. Lo que implica tomar conciencia de las diferencias fundamentales que poseen los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje como su atención, conocimientos previos, comprensión, estilo de aprendizaje, ajuste emocional y social, etc.

Hasta hace tiempo la única respuesta a este problema eran los Programas de Desarrollo Individual que se llevaban paralelamente al currículo ordinario y que se hacían desde una intervención centrada en el alumno y con un currículo diferente al general. Más tarde éstos fueron sustituidos por las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) dentro del enfoque que da prioridad a los programas adaptados.

Para crear un **currículo adaptado** es necesario tener los objetivos que en cada etapa se proponen. La mayoría de éstos pueden ser alcanzados por casi todos los niños pues se trata de capacidades mínimas, que para los niños con *NEE* significan la meta a alcanzar durante el curso, y que para el resto de los alumnos significa sólo un aprendizaje de rutina (Puigdellivol, 1998).

Es evidente que no todos los niños tienen la misma facilidad para alcanzar los fines educativos, sin embargo, todos ellos tienen necesidades educativas por satisfacer. Las *NEE* pueden ser de dos tipos: comunes a todos los alumnos o específicas que se determinan por lo que cada niño necesita para realizar progresos individualmente.

Es naturaleza de la educación dar respuesta a las necesidades educativas de todos sus alumnos haciendo esfuerzos para lograr que todos alcancen los fines propuestos tomando en cuenta que habrá sujetos que por sus características necesiten de ayudas especiales (Sánchez, 1998).

Según el Centro Nacional de Recursos para la educación especial (Sánchez, 1998) un alumno tiene *NEE* cuando las dificultades que presenta para acceder al aprendizaje que se determina en el currículo, son mayores que las del resto de los alumnos, y para compensarlas necesita adaptaciones de acceso o curriculares significativas en áreas específicas de ese currículo.

Según Lus (citado por Sánchez, 2001) las principales orientaciones en las adaptaciones curriculares se basan en 3 principios:

1. La diversificación de objetivos, que indica que deben formularse generales e individuales para dar respuesta al grupo y a cada individuo.

2. Atender todas las áreas del desarrollo como la afectiva, motora, cognitiva y social

3. Considerar el sentido integral de los aprendizajes, que significa incluir objetivos relativos al aprendizaje de procedimientos, valores, normas y actitudes, no solamente de conocimientos o conceptos.

Para los alumnos que por diferentes razones no pueden acceder con la misma facilidad al aprendizaje de los conocimientos, se deben implementar medios para lograrlo. Por esto, Puigdellivol (1998) describe un proceso continuo de tres fases por el que las *NEE* deben ser evaluadas.

La primera es la que todo maestro lleva a cabo en la escuela y consiste en la comprobación de los resultados que él observa en la actividad del niño y en los ajustes (agrupaciones, dinámicas, tiempos, etc.) que va haciendo en el transcurso del ciclo y cómo repercuten en el aprendizaje logrando detectar dificultades en los alumnos para adaptar su acción y una adecuación curricular.

La segunda se aplica cuando las adecuaciones anteriores no cubren las necesidades de algún alumno por necesitar ayudas más específicas. Se procede entonces a un análisis personal centrado en las características de ese alumno y la adecuación específica que si bien no será para el grupo general sí lo será para él.

La tercera fase se implementa cuando la intensidad de la dificultad del alumno es mayor o se acompaña de algún déficit particular que además de requerir una adecuación curricular específica requiere también de hacer lo mismo en su proceso de evaluación.

Conforme se avanza en cada una, los ajustes de la acción del profesor y del currículo son cada vez más específicos y profesionales.

Después de descubrir las causas y las características de las necesidades del alumno, a través de la evaluación inicial, es posible hacer una Adecuación Curricular Individual (ACI) que se dirigirá a cada alumno a medio y largo plazo en respuesta a sus necesidades específicas.

Muntaner y Roselló (1997) definen las ACI como el conjunto de decisiones, modificaciones y cambios en la programación del aula y en el proyecto curricular que como resultado de una reflexión hecha por los distintos profesionales, se realizan para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Dichas adaptaciones

comenzarán a partir de elementos menos significativos para continuar con los de mayor significado, es decir, recursos, metodología, actividades y si es necesario, hasta objetivos y contenidos. Según Blanco (citado por Sánchez, 1998) existen dos tipos de adaptaciones curriculares:

Adaptaciones curriculares no significativas. Son modificaciones que se realizan a la programación que es diseñada para todos los alumnos con la finalidad de responder a las diferencias individuales y que no afectan a las bases del currículo oficial.

Adaptaciones curriculares significativas. Son modificaciones realizadas desde la programación que implican la adecuación de algunas bases del currículo como los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación.

El proceso de evaluación de una ACI puede ser considerado como un procedimiento en espiral que conjuga tanto la evaluación como la intervención dinámicamente desarrolladas cuyo objetivo es ajustar las respuestas educativas a alguna necesidad que los alumnos presenten. Es un proceso que tiene dos fases: una es el periodo de **respuesta inespecífica** que da lugar a las adaptaciones no significativas y que utiliza como referente la evaluación curricular ordinaria o común y una segunda que es el periodo de **adaptación individualizada** que se lleva a cabo en caso de que las anteriores sean inadecuadas o insuficientes y supone una evaluación psicopedagógica individual.

Ruiz (1981) define y concreta el proceso de decisión en la elaboración de una ACI en los siguientes pasos:

1. El alumno pone en evidencia sus dificultades de aprendizaje.
2. Se evalúan las condiciones que influyen como variables personales, contextuales y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. El tutor modifica sus estrategias para adecuarlas a las necesidades del individuo.
4. Cuando las anteriores son adecuadas, el proceso termina, de lo contrario, el tutor revalora la situación y realiza adaptaciones inespecíficas o no significativas.
5. Se repite el proceso y se detiene la adaptación curricular si las respuestas son satisfactorias. Si no lo son, se lleva a cabo el siguiente paso que es la modificación

específica del currículum.

6. Implica la intervención directa de otros especialistas quienes llevan a cabo una evaluación psicopedagógica del individuo y del contexto que pueden dar lugar a la reformulación de las adaptaciones anteriores o llevar a la creación de una adaptación individual específica y significativa.

Una vez determinadas las necesidades educativas especiales se propone la realización de modificaciones teniendo en cuenta que una misma necesidad puede requerir varias adaptaciones o que una sola adaptación satisfaga al mismo tiempo varias necesidades del alumno.

La adecuación curricular individual (ACI) debe contener elementos como (Puigdellivol, 1998):

- Formulación de prioridades y estrategias que deberán utilizarse con el alumno
- Propuesta curricular que permita la organización previa de las ayudas.
- Criterios y procedimientos de evaluación para poder comprobar o ajustar la ACI.

Con base en esta valoración de las necesidades educativas especiales del alumno, se pueden tomar una serie de decisiones que configuren la respuesta educativa dirigida al alumno conformando una Propuesta Curricular Individualizada compuesta por tres grandes partes:

1. **El currículo general** que se dirige al grupo de referencia que conforma la meta de la ACI, para que el alumno participe al máximo posible en el.
2. **Las adaptaciones de carácter inespecífico** que los profesores pueden hacer en su tarea docente para ajustar su acción a las necesidades de los alumnos.
3. **Adaptaciones curriculares individuales** que se deciden en función de las *NEE* del alumno para las que los puntos anteriores no fueron suficientes.

2.9 La Evaluación Psicopedagógica como base de las Adecuaciones Curriculares

La evaluación tiene un papel principal en el proceso de adaptación del currículo, el cual tiene como fundamento las decisiones que se toman en cada caso y la base de las correcciones oportunas y periódicas que se adoptan para hacer del proceso de adaptación curricular una estrategia efectiva en la resolución de las necesidades especiales de los alumnos. Así, según Vidal y Manjón (citados por Sánchez, 1998), la evaluación psicopedagógica que se propone juega un papel esencial en esta adaptación curricular para la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI).

La evaluación psicopedagógica es un recurso de la escuela y del currículo escolar que se extiende desde la evaluación más inespecífica hasta la efectuada por especialistas, que implica al conjunto de personas implicadas en la educación en donde cada cual tiene sus responsabilidades específicas (Ruiz, 1981).

Entonces la *evaluación psicopedagógica* puede definirse como una evaluación del alumno inmerso en un contexto educativo y no como una evaluación estrictamente individual. Desde este punto de vista se pueden señalar como variables esenciales en la información adquirida las siguientes (MEC, 1992):

a) RELATIVA AL ALUMNO

Información que tiene que ver con las características de su desarrollo, que actúan como condicionantes en la toma de decisiones a medio y largo plazo, también da información sobre el nivel actual de competencias curriculares del alumno considerando lo que puede hacer por él mismo o lo que realiza sólo con ayuda pedagógica; su estilo de aprendizaje en relación con el ambiente social y físico y lo que tiene que ver con los factores que condicionan el nivel actual del alumno (Dunn y Dunn, 1978).

- *Información sobre el desarrollo del alumno*

Relativa al desarrollo biológico, psicomotor, intelectual, social, emocional, del lenguaje y de la comunicación. Se encamina a la elaboración de PDI.

- *Información sobre el nivel actual de competencias*

Trata de identificar y valorar las capacidades desarrolladas hasta el momento por el alumno en relación con los contenidos curriculares del ciclo actual y el anterior, empleando como referencia los diferentes criterios de evaluación que se establecen para cada área del ciclo. Para valorarlas hay que tomar en cuenta:

- La utilización de técnicas, procedimientos e instrumentos que den información sobre aprendizajes de tipo factual, conceptual, actitudinal y procedimental (Coll, Pozo, Sarabia, Valls, 1992).
- El contraste entre resultados de tipo y grado de aprendizaje obtenidos en diferentes situaciones educativas.
- Elaboración de registros que reflejan lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los contenidos y los tipos de ayudas que incrementan su rendimiento.

Este tipo de información permite situar al alumno en relación con su grupo de referencia que es el principal punto de partida para la toma de decisiones en la adaptación individual.

Blanco (citado por Sánchez, 1998) describe el proceso a seguir en cualquier evaluación del nivel de competencia curricular como:

- Determinar las áreas curriculares sobre las que se requiere hacer una evaluación profunda tomando en cuenta las evaluaciones previas.

- Considerar el punto de partida del alumno, si ya ha estado escolarizado o no.

- Tomar en cuenta el momento en que se realiza la evaluación pues condiciona los contenidos ya abordados por el resto de los alumnos.

- Analizar la evaluación, ver si es adecuado en función de las dificultades concretas que el alumno presenta.

- ***Estilo de Aprendizaje y otros factores***

El término hace referencia al conjunto de características imposibles de definir claramente que forman la manera en que cada individuo se enfrenta al aprendizaje. Los estilos de aprendizaje implican variables cognitivas, afectivas y emocionales que condicionan el aprovechamiento de la enseñanza (MEC, 1992).

Para comprender el estilo de aprendizaje individual se valoran los siguientes factores:

- Tipo de agrupamientos en el que el alumno se siente mejor.
- Enfoques metodológicos en los que obtiene mejores resultados.
- Tipos de lenguajes de la información que ayudan al alumno.
- Intereses personales que se relacionan con los contenidos.
- Tipo de motivación que domina al alumno (extrínseca o intrínseca).
- Estrategias que emplea en las tareas.
- Características de atención: concentración, impulsividad, reflexividad, etc.

Existen otros factores de “difícil categorización”:

- Grado de ajuste y adaptación con el grupo social.
- Características del medio familiar.
- Condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad.

b) RELATIVA AL CONTEXTO EDUCATIVO

- ***El contexto del Aula***

Es el contexto inmediato en donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante considerarlo desde diversas perspectivas:

- Estrategias instructivas (Brophy y Good, 1986):
- Cantidad y ritmo de la instrucción
- Agrupamiento de alumnos.
- Entrega de información.
- Preguntas a los alumnos.
- Reacciones ante sus respuestas.
- Trabajo independiente y tareas para casa.
- Hallazgos relativos al contexto.

- La construcción del alumno entre la influencia educativa y los resultados del aprendizaje.
- Adaptación del programa a los alumnos.
- Aspectos que tienen que ver con la interacción social en el aula.

- ***El contexto del Centro***

Es importante considerar el trabajo en equipo que realiza la institución educativa, la existencia de un Proyecto Educativo consensuado y revisado constantemente, el clima social que domina y otros aspectos relativos al centro.

Todos los puntos anteriores carecen de importancia si no se llega a una explicitación de las *NEE* del alumno y su clasificación. Blanco (citado por Sánchez, 1998) hace una propuesta para clasificar en tres grandes grupos las *NEE* para poder elaborar una ACI:

1. *Necesidades relativas a la adquisición de ciertas capacidades y aprendizajes básicas y generales* que poseen los alumnos en general y se refiere a aspectos como autonomía personal, habilidades y estrategias de autocontrol, estrategias de aprendizaje, etc.

2. *Necesidades más específicas.* Se relacionan con los aprendizajes logrados por el resto del grupo que ellos aún no alcanzan.

3. *Necesidades relacionadas con el cumplimiento de ciertos requerimientos básicos en el entorno* como la adaptación de materiales y recursos didácticos u otras adaptaciones inespecíficas no hechas hasta ese momento.

2.9.1 La Evaluación Previa: El Diagnóstico Psicopedagógico

La evaluación inicial se debe hacer para determinar la intervención en la Educación Especial. Es muy importante para la orientación y la clasificación. La evaluación final tiene como finalidad informar si se cumplieron los objetivos previstos. Entre estas dos evaluaciones se deben hacer otras evaluaciones continuas para conocer el desarrollo del individuo (Sánchez, 2001).

Pérez (1985) reflexiona sobre el concepto de evaluación y dice que el concepto se ha conceptualizado como la medida del éxito de la enseñanza, en términos de adquisiciones observables en los alumnos. Por esto, Fernández (1986) comenta que es preciso distinguir entre evaluar y medir indicando que evaluar es un concepto más extenso, que incluye la medida, es comparar y valorar según la realidad.

Ambos autores comentan que el énfasis puesto en la evaluación es de carácter cuantitativo dejando atrás el carácter cualitativo. Dentro esta misma postura Janni y Orr (citados por Fernández, 1986) señalan que el empleo habitual de datos cuantitativos puede suministrar una información considerable y útil sobre los logros del estudiante. Pero son cada vez más numerosas las pruebas que indican que los datos cuantitativos no pueden proporcionar respuestas satisfactorias a muchos de los interrogantes cualitativos de la educación actual.

Sánchez (2001) opina que los dos tipos de evaluación deben estar presentes en el área de intervención, utilizando algunas veces datos cualitativos o cuantitativos dependiendo del objetivo y del contexto.

Junto con su apreciación, Dezin (1978) indica que cada método es válido y que implica una línea de acción diferente y que cada una revela aspectos diferentes de la realidad del sujeto y que ambas informaciones son complementarias.

Pérez (1985) ha expuesto diferentes modelos de evaluación en ambos paradigmas, cuantitativa o experimental y cualitativa:

En el paradigma experimental se encuentran el análisis de sistemas, objetivos de comportamiento y toma de decisiones.

Dentro del paradigma cualitativo, se encuentra la crítica artística, la evaluación correspondiente, la evaluación iluminativa y el estudio de casos.

2.9.2 Elementos del Diagnóstico Psicopedagógico

Existen dos temáticas que pueden ser motivo de consulta por parte del maestro sobre algún alumno; la presencia de dificultades de aprendizaje y problemas de conducta que requieren de nuestra intervención para modificarlas dentro del contexto de la escuela, así como aspectos familiares (Bassedas, et. al. 1995)

Para Bassedas, et. al. (1995), el primer paso del diagnóstico, es la hoja de derivación que el maestro debe llenar, solicitando un esfuerzo de concreción del problema por parte del maestro que incluye una actitud de observación y reflexión sobre el alumno. Es un instrumento que nos permite planificar y establecer prioridades de diagnóstico.

Cuando la información no es suficiente, es conveniente realizar una entrevista posterior para clarificar y profundizar.

En la entrevista debemos hacer saber al profesor la utilidad de la información que ha de darnos y después ir conformando un plan conjunto de acción. La hoja de derivación informa sobre los aspectos relacionales, de comprensión general y razonamiento, además de valoración de áreas específicas (Bassedas, et al. 1995).

La entrevista según Fernández (1986) es un medio de diagnóstico basado en una estrategia racional de sentido común que ha de orientarse a la adquisición de la mayor cantidad de información posible para poder definir claramente el problema.

La entrevista con el maestro, sirve para obtener la mayor información sobre el alumno. Existen tres tipos: inicio, devolución y seguimiento (Bassedas et. al. 1995).

Sus objetivos son: establecer una relación clara y positiva con el profesor, ampliar la información para encontrar posibilidades y dificultades de los alumnos, recoger información sobre el desenvolvimiento del alumno, de los padres y de sus acciones para ayudar al niño; fijar objetivos y compromisos mutuos y encontrar la relación del maestro con el problema del niño.

Se debe profundizar en el problema, ampliar la información con respecto a relaciones personales, hábitos, lenguaje, aprendizaje, etc.

Bassedas et. al. (1995), mencionan que existe también la entrevista con los padres que tiene como objetivos: Obtener información sobre la situación familiar, sus relaciones y el papel del niño en ella, explicar a los padres la situación de su hijo en la escuela, captar la flexibilidad en la familia y solicitar su colaboración en el cambio de la situación.

Según el momento del proceso los tipos de entrevista que existen con los padres son: inicial que es el primer contacto con ellos, de devolución, mixta cuando sólo se realiza una entrevista durante el diagnóstico, y de seguimiento. Según el agente de la demanda: si fue el maestro o si fueron ellos mismos.

Es importante explicarles quiénes somos y por qué les llamamos, intentando que expresen qué piensan ellos sobre el problema y su preocupación, e identificar la comunicación entre el centro y ellos. Se debe obtener información sobre la familia, el papel del niño, límites, jerarquías, en qué momento se encuentran y datos evolutivos. Además, explicarles el problema y lo que se ha hecho hasta ahora, pidiendo su ayuda e interés, planteando junto con ellos acuerdos y compromisos.

Otro elemento que los autores definen del diagnóstico es la *observación* que permite realizar un análisis del problema dentro del salón. Tiene como objetivos conocer la dinámica y relación en el grupo, las normas de funcionamiento, la comunicación y relación entre alumno-profesor y alumnos, conocer las dificultades del alumno al realizar la tarea, la receptividad del maestro y la capacidad del niño para recibir ayuda.

Anguera (1986) ha definido la observación como un método científico que pretende conocer la realidad del sujeto mediante el registro objetivo de conductas y eventos que proporcionan resultados descriptivos después de su análisis.

Las observaciones según Bassedas et al (1995), pueden variar según lo que se desee y pueden ser de un grupo-clase, de un alumno, observación participativa y de seguimiento. Esto implica la reflexión previa sobre qué hay que observar, las pautas de análisis, parámetros de interpretación y los elementos de valoración en el análisis. Los elementos que se deben tomar en cuenta en una observación como los datos previos, el contexto y la técnica. Si la observación no arroja suficientes datos se recogen al final con la ayuda de una entrevista.

Para obtener información sobre el ambiente y la organización de la clase, existen dos aspectos a observar: la actividad general del grupo clase, su inicio, desarrollo, fin y la actividad del alumno.

Existen guías que permiten recoger sólo aspectos fundamentales de las interacciones en clase para captar y valorar de manera global el comportamiento del niño el guión es el siguiente:

1. Contexto de la observación
2. Valoración general de la tarea
3. Actitud del alumno durante la tarea
4. Realización del trabajo
5. Relación alumno-maestro
6. Relación con los compañeros
7. Interacción con el observador
8. Comentarios del maestro y con el maestro
9. Valoración global de la observación
10. Conclusiones
11. Orientaciones

La observación también debe hacerse mientras el alumno se encuentra en el recreo para conocer la actitud y los tipos de relaciones que establece el alumno cuando no existen reglas; los aspectos que se retienen son: las actividades, la actitud en el juego, relación con los compañeros y con adultos y las normas y hábitos.

Otro elemento es la revisión de los trabajos de clase que ayuda a completar la observación porque permite analizar relaciones del alumno y los materiales que utiliza. Sus objetivos son conocer el trabajo del alumno, sus errores y sus producciones para

entender sus estrategias y sus dificultades, además de conocer qué tareas son más frecuentes y cuáles no se presentan.

Para los autores también es necesario conocer al niño en un ambiente individual que permitirá completar la información que se tiene dando nuevos elementos para su valoración y orientación. En función de la información que queremos obtener de nuestra interacción con el niño a solas, se hacen varios encuentros el primero es la entrevista con él y después la exploración individual en la que se utilizan pruebas para obtener información sobre el dominio de los contenidos del currículum (actitudes, procedimientos y conceptos), sobre aspectos emocionales y sobre aspectos evolutivos.

2.9.3 Etapas de la evaluación

Los datos de la evaluación deben recogerse de todas las partes disponibles, se debe realizar a través de un proceso dinámico e integrador. Dicho proceso comprende una serie de etapas (Maloney y Ward, 1976).

Sánchez (2001) expone las siguientes etapas que deben seguirse en una evaluación inicial:

1. *Recogida de Información general* acerca del niño y su ambiente. Antecedentes familiares, datos personales, situación familiar, situación escolar, etc.

2. *Análisis de los datos* para centrar el problema y delimitar áreas para evaluarlas.

3. *Evaluación* en la que se ha de explorar las áreas más afectadas: funciones cognitivas, lingüísticas, afectivas, sociales y psicopedagógicas.

4. *Análisis e interpretación de los datos* indicando síntomas, etiología y pronóstico. Si los datos son insuficientes habrá que realizar otra evaluación.

5. *Conclusiones* para redactar un informe final que servirá de base para el programa de desarrollo individual o la adaptación curricular individual.

Por tanto, los niveles de evaluación para la educación especial deben centrarse en la evaluación ambiental y de la conducta, la evaluación de los procesos psicológicos y la evaluación de variables biológicas (Sánchez, 2001).

III. Objetivo General

1. Desarrollar un programa de intervención para favorecer el aprendizaje del sujeto sobre la lectura y escritura de las vocales.

El presente trabajo se desarrolló analizando la situación de una alumna con *NEE* en el área de lectura y escritura, realizando una síntesis del entorno real del sujeto basado en datos obtenidos de la investigación que arrojaron las características de la problemática.

Se definieron las condiciones de trabajo para la intervención con base en un primer estudio diagnóstico que aportó datos sobre un estado actual del sujeto estableciendo problemáticas y sus implicaciones para, posteriormente, identificar los puntos de acción de la intervención.

IV. Metodología

En este trabajo se presenta el caso de una niña que estudia el nivel preescolar con una deficiencia genética visual y una necesidad educativa especial en el área del aprendizaje sobre las vocales, específicamente su grafía, fonema y su correspondencia. Para la realización de una intervención educativa que superara esta deficiencia fue necesaria la utilización de estrategias de diagnóstico como lo fueron las entrevistas, observaciones y exámenes académicos que al concluir expusieron una serie de datos importantes sobre los cuales se debía trabajar (y que se exponen a lo largo del trabajo). A partir de estos datos se resolvió utilizar una adecuación curricular *no significativa* que permitiera ajustar las actividades, su temporalización y la utilización de estrategias diferentes en busca de la más adecuada para lograr el aprendizaje de la alumna, para posteriormente rectificar su aprendizaje a través de un examen final que sirvió de comparación con el inicial para fundamentar la adquisición de los contenidos.

Este estudio pretende responder la siguiente pregunta:

¿La intervención psicopedagógica en lectura y escritura mejorará el nivel de aprendizaje de la alumna sobre las vocales, su grafía, su fonema y su correlación?

4.1. Sujeto

4.1.1 Ficha de Identificación

Nombre:	Karen
Edad	4 años 11 meses
Escolaridad	Primero de Preescolar
Edad del padre	25 años
Edad de la madre	24 años
Hermanos	Un hermano de 1 año 3 meses
Escuela	Kinder Simba. Privada.

4.1.2. Descripción

Karen sufre de pérdida total de un ojo y estrabismo muy leve en el otro, tiene una prótesis de vidrio en el ojo perdido. Karen fue atendida desde un principio en el Hospital de la Ceguera en donde se le informó a la familia que con ayuda de los lentes que actualmente utiliza, Karen sería capaz de realizar sus actividades escolares y recreativas con la única dificultad de que el tiempo que ella podía mirar un punto fijo sería menor a lo normal en un principio pero que esto se iría compensando con el tiempo y con las actividades escolares a las que fuera sometida. Esta información fue recabada a partir de la entrevista realizada a su mamá en donde me informó sobre la situación médica de Karen.

A partir del esfuerzo por investigar un poco más sobre la situación de Karen y la importancia de la pérdida de su ojo, que podría conllevar consecuencias mayores en su aprendizaje en general y específicamente en el de la lectura y escritura; se conoce que la pérdida de un ojo provoca la pérdida de la percepción de profundidad y el cálculo de la distancia a la que se encuentran los objetos, además de la pérdida del campo visual que no supone más que el esfuerzo extra de tener que mover la cabeza para observar lo que la rodea. Por otro lado se ve como un punto a favor que su deficiencia sea congénita pues Karen está acostumbrada a ver de esta manera y para ella es muy “normal” la manera en que ella mira su alrededor. Entonces, el mayor reto es el de comenzar a obligar a su cerebro a fijar su vista en un punto fijo y que cada vez el tiempo que pueda mirarlo sea mayor, y además, a compensar la vista de dos ojos en la percepción de uno solo, aunque como se mencionó antes ella está acostumbrada a ver, mirar y observar todo de esta manera ahora lo aplicará a las tareas escolares, sus libros y cuadernos.

Durante las observaciones se pudo constatar que sus capacidades motoras gruesas y finas no parecen afectadas ya que ella es capaz de moverse con confianza en el salón y puede tomar con sus manos objetos más pequeños como son sus lápices, colores y otros objetos con los que trabaja.

Para Karen no existe ninguna valoración ni intervención educativa anterior. Sin embargo, sus maestras y la directora la refieren como una niña a la que le cuesta trabajo reconocer las figuras, letras y colores y que tiene retraso en el aprendizaje en general.

La alumna fue derivada por su maestra y su directora, se solicitó ayuda para poder mejorar el rendimiento de Karen, específicamente lo referente a las vocales: su grafía, su fonema y sus modalidades (mayúsculas y minúsculas). De este modo, la intervención del presente trabajo giró en torno a este tema y tuvo como finalidad superar la necesidad educativa especial de Karen en el tema de las vocales.

4.1.3 Familia

Karen pertenece a una familia nuclear formada por sus padres, su abuela materna y su hermano menor. Su madre estudia el tercer año de enfermería y su padre trabaja en una fábrica como empleado. Su abuela ejerce enfermería en una clínica privada.

Según la entrevista con la madre, su estado civil es unión libre y la relación que existe entre ellos es de conflicto, no llevan una buena relación ya que él acostumbra beber mucho y a maltratarla cuando está ebrio, lo que provoca muchos problemas entre ellos.

Por otro lado, el padre tiene una relación muy estrecha con Karen y viceversa. Para Karen él es quien la consciente y la trata bien, mientras que su madre es quien se encarga de sus tareas escolares y por lo tanto la regaña más y le exige por eso su relación es muy estrecha y ambivalente.

La relación de Karen con su abuela es cercana pues ella también le ayuda a sus tareas y en general es quien se ocupa de los niños por las ocupaciones de los padres. Entre Karen y su hermano existe una relación muy estrecha.

4.2. Escuela

La escuela se llama “Kinder Simba” está situada en la delegación Xochimilco. Es una casa adaptada, en ella se imparten los cursos de Preescolar 1 y 2. Además, funciona como guardería y maternal.

El salón de Karen está compuesto por dos partes, en la primera se encuentran tres cunas y juguetes que es el lugar de la guardería y el maternal. Actualmente sólo atienden un

bebé. La segunda parte que es en donde está la mayor parte del tiempo es un cuarto de 4 por 3 metros cuadrados. En el centro se encuentra una mesa blanca rodeada por sillas de colores en donde se sientan la maestra, Ángela (su compañera) y ella.

Es de gran importancia describir la situación educativa en la que Karen se encuentra inmersa y que también ha sido parte importante en el retraso en su aprendizaje.

Karen es la única alumna del Kinder 1 pero su maestra debe atender al mismo tiempo a una compañera de 3 años y a un bebé de 5 meses de edad pues el maternal y el Kinder 1 en donde está Karen están fusionados y la atención de la maestra debe dividirse entre los tres alumnos que tiene a su cargo

Por otro lado el currículo está basado en el trabajo de dos libros en donde las actividades sugeridas no son más que colorear y rellenar con bolitas de papel o pasta las vocales. Actividades que para Karen han sido claramente insuficientes.

Por este motivo es necesario implementar una intervención educativa con actividades diversas, con modelos de enseñanza tanto sintéticos como analíticos que integren a Karen en la funcionalidad de la lectura y escritura que le dará significado, y una atención uno a uno con un enfoque de Zona de desarrollo próximo, que lograrán que Karen supere su retraso y aprenda las vocales: un conocimiento que servirá de base para su aprendizaje posterior de lectura y escritura.

En conclusión, después de haber observado y analizado tanto a Karen con su problema congénito como a la escuela y su situación administrativa, la consecuencia del retraso en el aprendizaje de Karen, tiene su base en el entorno que la rodea y no en sí misma y las debilidades que supone su condición. Por esto la intervención está centrada en mejorar las deficiencias en los procedimientos de enseñanza y en las actividades utilizadas y no sobre la misma deficiencia de Karen.

4.3. Entrevistas

El tipo de entrevistas que se realizaron son semiabiertas o semiestructuradas por su flexibilidad y capacidad de adaptarse a sujetos y situaciones. Se realizaron 3 entrevistas: una con Karen con la finalidad de reconocer cómo se siente en su ambiente educativo, la identificación con su maestra y la institución y si ella percibe por sí misma el retraso que tiene en su aprendizaje y si esto es causa de algún tipo de rechazo entre sus compañeros. Otra entrevista se realizó con su mamá aportando datos sobre si ellos conocen la situación educativa por la que atraviesa Karen, cómo lo toman, qué han hecho al respecto, que tan involucrados están en sus tareas escolares y cuál es la relación entre ellos. La última entrevista se realizó con su maestra, con la finalidad de recabar datos importantes sobre el ambiente psicosocial y educativo en el que el Karen está inmersa, obteniendo datos como el desarrollo general de Karen dentro del salón de clases, la perspectiva de su maestra como alumna, la calidad de su aprendizaje, el tiempo que requiere para aprender y otros datos que ayudaron a conformar su perfil de estudiante y tomarlo como guía en la realización del examen diagnóstico y posteriormente en la intervención educativa.

4.3.1. Entrevista con la madre

Durante la entrevista con la madre de Karen se pudieron distinguir los siguientes aspectos:

Dentro del ambiente familiar Karen es una niña aceptada por todos los miembros de su familia. Durante la entrevista la madre comentó que no sólo ella está al pendiente de sus tareas, sino que también lo están su abuela y su tío quienes nunca la dejan sola y están al pendiente de ella, en aspectos escolares y extraescolares.

Su madre no considera que el problema que tiene Karen pueda provocarle algún tipo de rechazo en cualquier ambiente puesto que su deficiencia no es notoria, ni tampoco considera que su padecimiento pueda causarle ninguna dificultad en la escuela.

El apoyo que recibe de los miembros de la casa es total y procuran darle cariño para fomentar su autoestima y que ella misma se considere como un individuo valioso.

Aunque la relación entre ambas es muy estrecha, tienen muchos problemas porque Karen se distrae con frecuencia mientras hace sus tareas y tarda mucho tiempo en realizarlas, lo que la desespera y provoca los regaños ya que ella también debe de realizar sus propias tareas de su carrera de enfermería y además atender los asuntos de la casa.

En cuanto a la situación educativa de Karen, la madre dice que la escuela no le había informado sobre el retraso que tiene en el aprendizaje, aunque ella misma ha notado que le cuesta mucho trabajo realizar tareas y que no ha aprendido muy bien las letras. Sin embargo, no le había puesto mucha atención porque la escuela no le había informado que fuera algo serio, además de que pasa por momentos difíciles con su pareja porque sufre de alcoholismo. Después comentó que la relación entre Karen y su padre es muy buena.

En cuanto a la situación médica por la que Karen atraviesa comentó que desde su nacimiento ha tenido un seguimiento en el hospital de la ceguera y que la lleva regularmente a consulta, pues reconoce la importancia de que la revisen periódicamente y que todo parece ir muy bien hasta ahora.

4.3.2. Entrevista con la maestra

La maestra es nueva, lleva trabajando con ella sólo una semana, su formación profesional ha sido como Auxiliar Educadora, Educadora Técnica y Nutrición en el CONALEP. Ha trabajado con niños de preescolar desde el año 1992 y en esta escuela es el primer año.

Su clase la planea según las necesidades de sus alumnos y lo hace semanalmente para poder adecuar cualquier actividad según la evolución que tengan durante la semana. Este programa está basado en su experiencia y tiene un compendio de actividades y seguimientos aunque no se despega de lo que el Programa establecido le propone.

Lo que la escuela preescolar lleva como libros de apoyo son los siguientes:

- Yturbe, M., Rodriguez, A. L., (2003). *Manitas trabajadoras, primer Grado.* México: Ed. Avante.

- Alcocer, R. I. (2003). *Garabatos. Libro de ejercicios para los más pequeños 1.* México: Trillas.

Ella comenta que la maestra anterior llevaba el programa de enseñar un color, una letra y un número por semana. Según su apreciación, es el motivo por el que Karen no ha podido aprenderlos. Su propuesta fue comenzar de nuevo y avanzar hasta que Karen domine los primeros aprendizajes que son la letra “A, a”, el número uno y el color rojo.

Revisa las tareas todos los días a la entrada y les pregunta si lo hicieron con ayuda de alguien, ella cree que es muy importante que sean supervisadas por gente mayor.

El tipo de tareas que deja son comúnmente llenar planillas con la letra que se está viendo, procura no dejar mucha pues sabe que las mamás a veces no tienen mucho tiempo de acompañar a sus hijos y trata de no quitarles mucho tiempo.

La evaluación que se hace es de tipo mensual, no ponen calificaciones sino caritas: felices si el trabajo fue bueno o tristes si no lo fue. Mantiene la idea de que siempre ha de usarse una carita feliz para no desanimar a los niños y si tienen alguna dificultad es mejor poner observaciones que indiquen los aspectos en los que se deben trabajar. Además de esta evaluación mensual hace una semanal, lo hace los viernes por medio de la revisión del cuaderno y de preguntas a las niñas para saber qué incluirá en el programa de la semana entrante.

Durante la entrevista comenta que nunca tuvo información de que Karen tenía un déficit visual hasta que me conoció. Ella ha notado que el desarrollo del aprendizaje de Karen es menor que el de su compañera, que le cuesta mucho adquirir nuevos aprendizajes y que tiene un retraso notable en comparación con Ángela.

En cuanto a las expectativas que tiene sobre ella, comenta que no duda que Karen pueda aprender, que tal vez su ritmo no sea el mismo pero que ella está dispuesta a ayudarla y guiarla para lograrlo.

Desde su punto de vista, sus padres son un fuerte apoyo para Karen y considera que tiene el apoyo necesario para salir adelante en sus tareas escolares.

4.3.3. Entrevista con Karen

Los aspectos más importantes que se obtuvieron fueron:

Karen comentó que la relación entre ella y su maestra y su compañera está muy bien, le gusta su maestra porque la trata muy bien y que lo que más le gusta es que cantan mucho, dibujan y usan colores. Con su compañera casi no platica porque es un poco enojona pero si juegan juntas a veces.

En clase le gusta dibujar, sin embargo las otras actividades no le gustan porque percibe que ella no es tan buena como su compañera. Cuando son trabajos con letras y números prefiere hacer otra cosa porque no le gustan y no le salen bien, y si la maestra pregunta ella no sabe como su compañera.

4.4. Observaciones

Se realizaron 3 observaciones no estructuradas, de tipo narrativo y no participativa para poder descubrir las relaciones tal y como suceden a diario en el salón de clases. Cada una tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Con base en estas observaciones se obtuvo información para describir las interacciones maestro-alumno y comportamientos de los participantes además del comportamiento de Karen frente a la tarea, la realización de su trabajo y sus comentarios durante las clases. Todo esto permitió encontrar los aciertos y áreas de oportunidad de la dinámica educativa y sus componentes que podrían obstaculizar el aprendizaje de Karen para que, sobre ello, se realizara la propuesta de intervención.

4.4.1. Observaciones dentro del aula

Durante las tres observaciones dentro del aula y dos observaciones fuera de ella, se pudo constatar la dificultad que tiene Karen para aprender las letras, números y colores nuevos. En las dos sesiones observadas la maestra exploró con cuidado si Karen podía aprender y cuánto podría tardar en hacerlo, a través de preguntas constantes sobre lo que se hacía

en el momento. El siguiente diálogo demuestra la dificultad de Karen para aprender colores y el trabajo de inspección de la maestra:

M: Karen, ¿qué color es? (le muestra el crayón verde)

K: No responde

M: ¿Qué color estamos viendo?, ¿no te acuerdas?, es verde green

K: Sí (continúa coloreando)

M: muy, muy bonito ¿qué color es?

K: azul

M: ¿Es azul?

K: si

M: no es verde, ¿Qué color es?

K: no responde.

A continuación otro ejemplo de dificultad con letras:

M: Vamos a hacer señales de letras ¿Qué letra es? (señala “A”)

K: “A” mayúscula

M: ¿y ésta? (señala “a”)

K: “e”

M: se llama “a” minúscula, ¿Cómo se llama?

K: “A” mayúscula

M: no, minúscula (después de un rato) ¿Qué letra haces?

K: “e”.

A pesar de que no se distrae mucho, Karen hace su trabajo descuidadamente y rápido para terminarlo, no pone atención si lo ha hecho correctamente o no, la maestra siempre le debe indicar que no ha terminado y qué es lo que le hace falta. A continuación un ejemplo:

Durante una tarea manual con la letra “A”.

K: ya voy a terminar

M: sí apúrate

K: (canta mientras trabaja) Ay, se me pega la pasta. Ya acabé

M: no te falta aquí (señala el lugar)

K: ¡ya acabé digo!

M: no todavía no

K: (continúa con su trabajo)

Dentro de las actividades realizadas pude constatar que la aceptación existe entre su maestra y ella, también observé que existe una buena relación con Ángela y con el bebé, quienes son sus compañeros.

En general la observación aportó datos importantes sobre el desconocimiento de Karen de elementos que ya se habían abordado con anterioridad durante los meses pasados. A pesar de que ya se había repasado la letra “A, a” no pudo recordarla al igual que los colores como el verde, amarillo y azul. Lo único que parece haber aprendido es el color rojo y el número uno. Además, la maestra señaló que el problema no sólo es de la niña sino de quien está al frente de su aprendizaje, que en este caso es ella misma.

4.4.2. Observaciones fuera del aula

Durante las observaciones realizadas en ambos recreos y durante la visualización de la película se encontró que Karen no tiene problemas en relacionarse con otros niños.

En general su desenvolvimiento con cualquier persona es muy normal, es una niña extrovertida y sin miedo al rechazo.

4.4.3. Valoración global de las observaciones y conclusiones.

En general, se observó que Karen es una niña que muestra problemas en la adquisición de cualquier aprendizaje, a pesar de la cercana compañía de su maestra quien constantemente le pregunta y le corrige durante las actividades. Pero siempre basada en los mismos ejercicios: dibujando o pegando pasta sobre las letras. Siempre utiliza la misma estrategia de enseñanza.

Su atención es deficiente si se trata de actividades muy largas o que no le agraden como las que requieren hacer planas o pegar pasta sobre letras. No recuerda ningún conocimiento anterior trabajado con su antigua maestra.No se observaron problemas de interacción con sus compañeros ni con su maestra, es una niña extrovertida capaz de mantener una conversación con cualquier persona.

Es importante resaltar que constantemente dice que ya se quiere ir a su casa como si su estancia en la escuela no fuera de su agrado. Mientras realiza cualquier actividad no lo expresa, parece que sólo lo hace si la maestra está distraída o si ella no está haciendo algo

V. Evaluación Inicial

La intervención se centró en la evaluación de las letras, en específico las vocales, por indicación de la directora y maestra, para poder proponer un programa de intervención o una adecuación curricular no significativa, implementando cambios en actividades y horas de atención y trabajo para promover en Karen su desarrollo y su aprendizaje.

5.1. Prueba de percepción visual Frostig

Prueba de percepción visual Frostig (1961): Es un método de valoración perceptiva visual que según la autora, en el análisis de las cinco áreas que la conforman (I coordinación motora de los ojos, II discernimiento de figuras, III constancia de forma, IV posición en el espacio, V relaciones espaciales), se pueden encontrar dificultades en la capacidad del niño para aprender y adaptarse, ya que las cinco áreas son las únicas involucradas en el proceso total de la percepción visual y están estrechamente relacionadas en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la condición visual de Karen, se eligió esta prueba para poder reconocer la calidad en la percepción del único ojo con el que Karen cuenta y en qué áreas debía trabajar antes de iniciar con la enseñanza de las vocales para ejercitar su percepción y de este modo facilitar su aprendizaje lectoescritor.

Aunque estos resultados no podían ser tomados como condicionantes o únicos y cien por ciento fiables a causa de la pérdida de su ojo y las consecuencias que podría reflejar en su percepción en general, estos resultados podrían ser de utilidad en la selección de ejercicios y actividades que ayudaran a que Karen tuviera una mejor ejecución y facilidad durante el proceso de aprendizaje de las vocales. Por estos motivos fue que esta prueba fue elegida como una guía en la evaluación inicial del sujeto.

La prueba se aplicó durante una sesión con la finalidad de que los resultados puntuaran cualquier dificultad perceptiva en alguna de las 5 áreas que pudiera reflejarse en el retraso en el aprendizaje de Karen.

A partir de los resultados obtenidos se puede decir que Karen tiene una edad cronológica de 4 años 11 meses. En su actuación mostró un retardo de 1 año 4 meses en la Prueba I y en la Prueba II; un retardo de 1 año 11 meses en la Prueba III y un retardo de 11 meses en la Prueba V. En la Prueba IV tiene un adelanto de 7 meses sobre su edad cronológica.

Una puntuación de escala de 8 o menor, es indicativa de que el niño tiene una habilidad menor que el promedio en una prueba en particular, y que se puede beneficiar con el entrenamiento en dicha área. Karen tiene una puntuación de escala de 6 en constancia de forma (prueba III), puntuación de 7 en coordinación motora de los ojos (I) y discernimiento de figuras (II). Por tanto, el entrenamiento perceptivo habría de intensificarse en estas tres áreas.

Según los resultados de Karen su Cociente de Percepción es de **85**, lo que sitúa su actuación global por debajo del promedio.

Con estos resultados la etapa de ejercitación perceptiva que estaba planeada antes de iniciar con la enseñanza de las vocales, estuvo dirigida a desarrollar la ejecución de Karen en la constancia de forma y en el discernimiento de figuras que conjuntamente trabajarían el área de la coordinación motora de los ojos, intentando ejercitarlas para que después de trabajar sobre éstas áreas el aprendizaje lectoescritor posterior fuera más sencillo.

5.2. Dictado

Se realizó un dictado de 9 palabras y una oración. Se aplicó con la finalidad de descubrir su nivel de conocimiento en la escritura. El dictado y sus resultados fueron los siguientes:

- Pez
- rana
- conejo
- jirafa
- culebra
- gaviota
- cocodrilo
- la rana brinca

A partir de los datos obtenidos de las respuestas de Karen se puede concluir que se encuentra en el nivel de **grafismos primitivos** que según Ferreiro (1999), está ubicada en el primer nivel de escritura: el nivel presilábico, que son las escrituras menos evolucionadas. En este nivel los alumnos saben que escribir no es igual a realizar un dibujo, y en su lugar hacen un garabato, una línea ondulada o alguna producción semejante (Bonals, 1998).

5.3. 1er Examen académico

El examen se elaboró con base en las entrevistas que indicaron el nivel académico que debería tener Karen en el conocimiento de las vocales, su grafía, su fonema y sus modalidades.

Se realizó un examen que midiera el conocimiento de las vocales a través de diferentes preguntas con ayuda de dibujos. Valoró si Karen reconoce las vocales, si sabe la correspondencia grafía-fonema y su utilización en el inicio de las palabras.

El examen diagnóstico se aplicó en dos sesiones de 30 min cada una.

El examen fue validado por **triangulación de fuentes**. Ya que después de haber elaborado el examen, éste fue revisado por su maestra y la directora.

Resultados

La **primera actividad** se llevó a cabo dentro de su salón de clases. Sentadas una frente a la otra, con las tarjetas de vocales distribuidas sobre la mesa la instrucción era que me señalara la vocal que yo le pidiera. Los resultados fueron los siguientes:

Ejemplo:

Pregunta: Karen ¿cuál es la letra “A” mayúscula?

Karen debía señalar la tarjeta correcta.

Pregunta	Respuesta
e	e
I	u
O	O
a	A
E	E

A	O
o	o
u	I
i	a
U	u

Las vocales que reconoció: e, E, o.

Las vocales que no reconoció: I, i, A, a, u, U, O.

CALIFICACIÓN: 3/10 = 3

La **segunda actividad** consistió en mostrarle las tarjetas y que ella respondiera su nombre. Los resultados obtenidos fueron:

Pregunta	Respuesta
a	e
O	O
u	E
I	S
E	E
o	o
A	e
e	e
U	E
i	S

Las vocales que reconoció: O, o.

Las vocales que no reconoció: a, u, I, U, i, A., E, e.

CALIFICACIÓN: 2/10 = 2

De ambos ejercicios se puede concluir que las vocales que desconoce son la A, a, I, i., U, u, E, e; y las que conoce mejor son la O, o. Aunque no es posible afirmar que las reconoce sin error pues en el ejercicio anterior tuvo una confusión lo que indica que su aprendizaje debe ser reforzado y mejorado.

La **tercera actividad** consistió en que la niña debía colocar dentro del cuadro de la vocal indicada el dibujo que correspondiera según su vocal de inicio. Los resultados obtenidos fueron:

U	**E**	**I**	**A**	**O**
Unicornio	Elefante	Árbol	Escalera	Oso
Oreja	Estrella	Iglú	Avión	Ojo
Uva	Uno	Inyección		
	Indio			
	Araña			
1	**-1**	**1**	**0**	**2**

Los resultados de este ejercicio muestran que no se puede encontrar algún indicador de que conoce las vocales dentro de una palabra, pues no se encuentra ninguna constancia en su ejecución.

CALIFICACIÓN: se calificó con 1 punto por acierto y - 1 punto por error en cada columna. Quiere decir que obtuvo **3/15 = 2**

En la segunda sesión se obtuvo que Karen reconoce solamente las vocales O, o. Pero es incapaz de reconocer su fonema al comienzo de una palabra.

CALIFICACIÓN FINAL DE LA EVALUACIÓN INICIAL: 8/35 = 0.23

5.4. Análisis General de la evaluación inicial

El trabajo en clase está basado en un libro de texto en donde se especifican las tareas que se deben hacer, usualmente contienen actividades de recortes y dibujos que aluden a las vocales, colores y números. Las actividades que propone la maestra siempre consisten en utilizar esos dibujos y rellenarlos con bolitas de papel o pasta y/o iluminarlos también.

Estas manualidades siempre son antecedidas por un dibujo, hecho por la maestra, en el pizarrón de la letra del color y del número que se verán ese día. Acompañados de dibujos que refuercen la vocal de inicio. Ej.:

A a

Además de esta correspondencia de vocal- dibujo, la maestra no tiene ningún otro material pegado en las paredes o en otro lugar en donde Karen pudiera estarlos repasando y que sirvieran para reforzar su aprendizaje.

El trabajo en clase siempre es el mismo, la única estrategia utilizada por la maestra en su enseñanza siempre consiste en las actividades antes descritas.

En cuanto a la escritura, sólo maneja la realización de planas que siempre son dejadas de tarea, normalmente consiste en una sola plana del contenido de la clase: una de la letra que se vio, una del color y otra del número.

Después de la revisión que se hizo de sus cuadernos, es importante señalar que, las tareas de Karen no son realizadas por ella misma, sino que son hechas por alguna persona adulta que le ayuda. A la maestra parece no importarle que las tareas no sean realizadas por la niña, pues siempre las califica y las revisa sin poner alguna nota pidiendo que en su casa le ayuden más no le resuelvan o hagan por ella sus tareas, simplemente les coloca una carita feliz.

Esta revisión concuerda con el trabajo en clase, que como se ha comprobado antes, la maestra tampoco le exige un buen trabajo a Karen durante las horas de clase, no trabaja con la escritura ni utiliza otros medios de enseñanza para mejorar su nivel. Esta falta de

exigencia de trabajo dentro de la escuela y fuera de ella ha provocado que Karen no realice sus tareas correctamente ni que permanezca concentrada en ellas el tiempo necesario para su aprendizaje.

Se ha constatado que la dinámica utilizada en clase para la enseñanza de los contenidos es insuficiente y no logra captar la atención de Karen el tiempo requerido para lograr que ella aprenda las vocales, pues siempre se utiliza la misma estrategia. Por lo que es importante que los ejercicios de la intervención contengan actividades diversas que sean capaces de mantener la atención de Karen durante periodos más largos de concentración para poder lograr su aprendizaje.

Por esta razón, el programa de intervención se centró en un trabajo uno a uno con un enfoque de Zona de Desarrollo Próximo, ya que según Vygotsky (citado por Tudge 1995) el niño, en este caso Karen, actuará más allá de los límites de su capacidad apoyado por una persona con mayor experiencia (yo). Para que durante la interacción social en este proceso Karen sea capaz de practicar habilidades que internalice para lograr hacerlo por ella mismo en el futuro.

Según el autor este proceso tiene éxito porque el niño está interesado en aprender del experto o educador quien tiene la obligación de adaptar el diálogo y las actividades para que se ajuste a la zona de desarrollo próximo del niño y que alcance así la comprensión que lo conducirá al aprendizaje.

Con base en ésto Karen debía trabajar y esforzarse en sus tareas durante el tiempo que las sesiones duraban haciendo el trabajo por ella misma y terminarlo por completo y correctamente con mi ayuda y guía.

El rendimiento de Karen hasta la fecha es malo, pues ella solo es capaz de recitar las cinco vocales en orden y señalar con el dedo las grafías. Pero si éstas son movidas y puestas en desorden ella sigue recitando las vocales en el mismo orden, lo que indica claramente el poco reconocimiento de Karen sobre la correspondencia grafía-fonema.

A pesar de haber revisado con anterioridad las vocales y colores, Karen fue incapaz de reconocerlas sin error durante el trabajo en clase junto a su maestra ni durante los ejercicios del primer examen académico ni cuando se le preguntó fuera del salón o dentro de él. Sus respuestas ante cuestionamientos sobre el nombre de las letras siempre fueron

azarosas, como lo demuestra el primer examen académico, ya que a veces contesta una cosa y en otras otra era la respuesta. Por esto, una de las líneas básicas de la intervención gira en torno al trabajo con vocales utilizando métodos holísticos de enseñanza: combinando el método sintético y el método analítico para proporcionar a Karen diferentes estrategias de aprendizaje y un acercamiento más completo a estos contenidos para que al término de éste Karen sea capaz de reconocer todas las vocales y no emitir respuestas al azar sino lograr que mediante el trabajo continuo y realizado por ella misma, durante periodos largos de concentración logre adquirir el conocimiento de las vocales.

Es importante señalar también que el único apoyo académico para Karen es su maestra quien además de atenderlas a ella y a su compañera, es responsable del bebé que se encuentra en la guardería. Todo esto supone prestar menos atención al trabajo en clase y posiblemente a la calidad de la enseñanza, pues la maestra no puede atender al mismo tiempo necesidades diferentes y otorgar una participación de calidad que pudiera ayudar a Karen a adquirir los conocimientos necesarios, pues dentro de su mismo salón existen distractores que impiden tanto la concentración necesaria para el aprendizaje como el trabajo necesario, por parte de su maestra, para lograr una buena dinámica de enseñanza. Y a esto se atribuyó el pobre desempeño en su modo de enseñanza. Por este motivo, durante la intervención, Karen contó con un apoyo extra en sesiones en las que únicamente se trabajó con ella, durante periodos de 40 min. Aproximadamente con actividades planeadas con anterioridad y diseñadas para retener su atención durante periodos más largos que los acostumbrados. Además de una guía continua que mediaba su aprendizaje y que solamente estaba para ella, eliminando de esta manera, todos los distractores que usualmente interrumpen sus actividades y pudiera contar con la concentración necesaria.

Por otro lado, los resultados de la prueba de percepción arrojan datos sobre un retraso en el discernimiento de figuras y constancia de forma, habilidades fundamentales para el aprendizaje de las letras. Lo que quiere decir que se debe intensificar el entrenamiento en éstas áreas para seguir con la enseñanza de las vocales. Por medio de actividades que fortalezcan el reconocimiento y constancia, no solo de letras sino también de objetos que la rodean, pueda transferir estas relaciones al aprendizaje de las letras y lograr así un aprendizaje significativo con bases sólidas y previas necesarias para su aprendizaje.

De los resultados encontrados también se obtuvo que el retraso en el aprendizaje de Karen sobre las vocales (su grafía, fonema y modalidad), se debe al poco contacto de Karen con “eventos de lectoescritura” que Goodman (1982) describe como cualquier experiencia de lectura o escritura en las que los niños participan, viendo y descubriendo como son utilizadas por personas adultas llegando a comprender su funcionalidad. Es el contacto con lecturas, notas, libros y cualquier cosa que incluya letras que dotan de significado y funcionalidad el aprendizaje de las letras, ya que a partir de estos eventos es como el niño reconoce la relación que existe entre el lenguaje hablado y el escrito.

Durante la entrevista con la madre, ella indicó que antes de su inscripción al colegio nunca leyó con ella un cuento, ni le mencionó, con una intención de enseñanza, ni los colores, ni las letras, ni los números.

Sin el contacto con estos eventos, el aprendizaje de la lectura es más difícil pues los niños aún no comprenden su utilidad ni su significado.

La intervención entonces, estuvo dirigida a fomentar la interacción de Karen con la lectura y la escritura basado en una intervención de enfoque holístico que la llevaría a reconocer a estas actividades como una forma más del lenguaje, creando así una relación significativa entre lenguaje y escritura que le permitiera aprender las vocales (su grafía, fonema y modalidad).

La intervención se realizó con base en el método analítico y sintético de enseñanza lectoescritora integrando actividades sobre constancia de forma y discernimiento de figuras para acercar a Karen a “eventos de lectoescritura”. Se llevó a cabo en 11 sesiones teniendo como objetivos los siguientes:

1. Que la alumna reconozca las vocales en su grafía y fonema, ya sean minúsculas o mayúsculas y lo haga sin error.

2. Que la alumna reconozca las vocales en el fonema inicial de cualquier palabra hablada.

3. Que la alumna utilice las vocales en el fonema inicial de cualquier palabra en su escritura.

VI. Programa de intervención

Con base en los resultados arrojados por la prueba visual Frostig además de las pruebas aplicadas y con un análisis de las didácticas utilizadas por la maestra en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, la intervención estuvo dividida en dos partes; la *primera* tuvo como objetivo principal el desarrollo de las capacidades perceptivas de Karen sobre identificación y constancia de forma que se trabajaron en *cinco sesiones* y junto con su maestra durante aproximadamente dos semanas y media. Los ejercicios para desarrollar la capacidad de Karen en estas áreas, fueron actividades planeadas con la utilización de figuras geométricas que debía identificar en un conjunto de figuras diferentes o identificar lo que es igual y lo que es diferente a un modelo, etc. Estas sesiones de entrenamiento *no fueron registradas* pues se utilizaron con el trabajo conjunto de la maestra durante el horario de clases.

Por otro lado, este tipo de actividades para fortalecer el desarrollo perceptivo de Karen en estas áreas, fueron retomadas en la planificación de la propuesta de intervención. En ella se describen las actividades realizadas, así como sus objetivos, temporalización y el material utilizado.

6.1 SESIÓN 1: “El Nombre Propio”

Objetivo: Que la alumna reconozca su nombre propio y la diferencie de los nombres de quienes conoce.

Fecha: 12 enero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:44 am

Al inicio de la sesión se le explicó a Karen que íba a trabajar con los nombres de personas que ella conociera y se le pidió que nombrara cinco, ella dio los siguientes nombres: Karen, mamá, papá, abuela, maestra, Ángela.

Después se le pidió que se sentara junto a la maestra experta para poder escribir los nombres y que ella pudiera observar los trazos. Se escribió primero su nombre y se le pidió que pusiera atención. Mientras la maestra escribía las letras enfatizó su sonido y ella lo iba repitiendo.

Al terminar de escribir su nombre se le pidió que lo repasara con su dedo índice, de izquierda a derecha, y que fuera enfatizando el sonido de las letras con ayuda tres veces cada uno. Esta dinámica se repitió con cada uno de los nombres y no hubo ningún problema.

Descripción de la Sesión 1: Actividad 2

Después de haber repasado los nombres, se pidió que hiciera un dibujo de cada uno. Mientras lo realizaba tenía visible el nombre escrito y constantemente se le preguntaba qué dibujo hacía y se le pedía que repasara su nombre con su dedo enfatizando el sonido.

Al terminar sus dibujos, se colocó sobre la mesa los cinco nombres y se le pidió que a cada dibujo le pusiera el nombre correspondiente sin decirle lo que decía, esperando que recordara la forma de cada uno de los nombres. Después de haber elegido un nombre,

aunque fuera correcto, se regresaba a su posición original para evitar que los fuera desechando por uso y asegurarse que los podía diferenciar de todos los demás. Sus respuestas fueron las siguientes:

DIBUJO	*NOMBRE*
Karen	Karen
Maestra	mamá

Cuando esto sucedió se le preguntó ¿De quién es este dibujo?

K: de la maestra

M: y ¿qué dice aquí?, vamos a repasarlo.

- repitiendo la primera actividad- dice m-a-m-á.

K: m-a-m-á

M: ¿Éste es el dibujo de tu mamá?

K: no es de la maestra.

M: Bueno, entonces busca su nombre. Que empieza como este pero es más largo.

DIBUJO	***NOMBRE***
Maestra	maestra
Papá	Papá
Ángela	Ángela
Mamá	mamá

En el último nombre que es el de “mamá”, Karen dudó entre los letreros de mamá y maestra, pero recordó la indicación y expresó: este dice mamá y este maestra porque empiezan igual pero éste (maestra) es más largo y éste (mamá) no.

Durante esta primera sesión Karen se mostró muy atenta al trabajo y pareciera que estuviera contenta sin compañía. Sorprendentemente, siguió las indicaciones y no mostró resistencia en ninguna actividad, además de mostrar su concentración que se refleja en la última fila de la tabla, en donde recuerda la indicación que se hizo sobre la diferencia entre los nombres y por su excelente desempeño en las demás correspondencias en las cuales sólo tuvo un error que fue capaz de superar al siguiente intento.

6.2 SESIÓN 2: El lenguaje escrito

Objetivos: 1. Identificar la direccionalidad de la lectura y escritura.

2. Reconocer y distinguir las palabras y los signos de puntuación.

Fecha: 14 enero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:45 am

Para iniciar con la sesión se pidió a Karen que cantara la canción de su juego favorito y cantó la de “doña blanca”. Después se sugirió que se escribiera para que nunca se le fuera a olvidar y respondió que sí, porque en su casa se les olvida como va y así ya no se les iba a olvidar a nadie.

Se le pidió que la fuera dictando y mientras ella dictaba se escribía. El texto quedó así:

1. Doña Blanca, está cubierta, de cristales, oro y plata.

2. Romperemos un cristal, para ver a doña Blanca.

3. ¿Quién es ese, jicotillo, que anda en pos de doña Blanca?

4. Yo soy ese, jicotillo, que anda en pos de doña Blanca.

Después de haber escrito la canción, se pidió que la cantara mientras ella la cantaba la maestra iba poniendo el dedo en las palabras y dando un pequeño golpe con él sobre las comas y puntos cuando existía una pausa en la canción. Después de haberlo hecho se le pidió que ella lo hiciera.

Karen pudo ir recorriendo con su dedo con correcta direccionalidad pero sin poner atención a las palabras, su separación y sin imitar el golpe en los signos de puntuación, así que, se pidió que pusiera atención una vez más a lo que la maestra hacía, explicándole antes de comenzar que cada palabra se separa por un espacio en blanco y que las comas y los puntos sirven para hacer pausas. La maestra lo repitió dos veces más y le pidió que lo hiciera ella de nuevo.

Esta vez Karen pudo distinguir los signos de puntuación y hacía el énfasis en las pausas con un golpecito pero no pudo ir señalando palabra por palabra mientras cantaba. Se le indicó que debía señalar las palabras y se le pidió que lo hiciera junto con la maestra.

En ésta última ocasión Karen pudo hacerlo en renglones con menos palabras como en el caso del no. 1 y el no. 2. En los últimos renglones Karen no pudo hacerlo correctamente debido al ritmo de la canción que fuerza a juntar más palabras en menos tiempo por ejemplo: “que anda en pos de doña Blanca”. Lo que a Karen le complicó poder señalarlas en el tiempo correcto. Pero como Karen lo pudo hacer bien en los primeros renglones se dió por terminado el ejercicio.

Descripción de la Sesión 2: Actividad 2

Para la segunda actividad se volvió a utilizar el texto pero en esta ocasión para reforzar el reconocimiento de la direccionalidad, las palabras, los espacios y los signos de puntuación que están presentes en un texto.

Con un color se pidió a Karen que subrayara las palabras y que con otro color pusiera un punto en el espacio en blanco entre ellas. Todo debía hacerlo de izquierda a derecha e ir alternando los colores sobre la marcha según fuera necesario. No podía subrayar primero todas las palabras y después los puntos sino hacerlo simultáneamente.

Esta actividad pudo realizarla sin errores y a un buen ritmo porque ella misma iba cantando la canción mientras iba subrayando las palabras intentando ajustar lo que decía con lo que subrayaba.

En esta sesión asoció exitosamente el nombre de “doña Blanca” y “jicotillo”. Ya que cuando yo le preguntaba qué decía ahí contestó sin error varias veces los dos nombres, y también lo hacía mientras los subrayaba.

Descripción de la Sesión 2: Actividad 3

Como última actividad, se pidió a Karen que encerrara en un círculo las comas y los puntos que nos indicaban las pausas en la canción, de izquierda a derecha.

Mientras Karen realizaba la actividad, se pidió que repitiera en nombre de lo que encerraba en círculos para que los aprendiera.

Al terminar, se le pidió que dijera qué había hecho sobre el texto y respondió que le puso rayitas debajo de las palabras, puntos a los espacios y circulitos en las comas y en los puntos. Lo que indicó que además de haber tenido una muy buena ejecución recordaba lo que había hecho y así comprobar su concentración.

6.3 SESIÓN 3: La forma de las letras

Objetivo: Afianzar la discriminación de las formas de las letras.

Fecha: 16 enero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:50 am

En esta sesión se reforzó la constancia de forma de las letras. La primera actividad consistió en que entre las fichas de dominó (que contienen todas las vocales en sus dos modalidades) debían ser reconocidas los pares iguales y los pares diferentes.

La maestra tenía las fichas de dominó en sus manos y le fue mostrando una por una para que Karen indicara si eran iguales o diferentes. Antes de hacerlo se le preguntó si sabía los conceptos de diferente y de igual; contestó que si, la maestra le pidió un ejemplo y dijo que su perro y el perro de su amiga, la vecina, eran iguales porque eran perros, pero el gato de su primo era diferente a los perros, porque era un gato. Por ejemplo (dijo), este color (amarillo) es diferente a este (azul), y este (rojo) es igual a este (rojo), pero no se como se llaman, bueno este sí (azul), es azul.

Después de esto, se comenzó la actividad pidiéndole que indicara si las tarjetas que le iban a mostrar tenían dos letras iguales o dos letras diferentes. Las preguntas y las respuestas se muestran en la tabla:

Pregunta		*Respuesta*
E	E	Estas son iguales
A	a	Estas son diferentes
e	a	Al mostrarle esta tarjeta, Karen dudó un momento y se le sugirió que las trazara con su dedo índice para que se diera cuenta si eran iguales o no. Ella lo hizo dos veces y al terminar dijo que eran

		diferentes.
i	I	Al mostrársela también dudó pero antes que se le recordara la indicación pasada, ella lo hizo por sí misma. Las repasó dos veces y dijo que eran diferentes.
e	e	Las repasó una vez y dijo que eran iguales.
O	o	Las miró, y dijo: son iguales pero una está más grandota. La maestra respondió una es mayúscula y la otra minúscula. ¿Cuál es más grande o cuál es mayúscula? Señaló la letra correcta. Después se le pidió que indicara la más pequeña y señaló la correcta. Se le preguntó si eran iguales y dijo que sí pero eran diferentes en tamaño. Aquí se dió por terminada esta tarjeta.
U	O	Son diferentes
A	A	Son iguales
u	u	Son iguales
E	I	Las miró y las repasó. Son diferentes porque a esta (I) le falta este palito de en medio.
a	a	Son iguales
		Dudó, pero respondió que eran diferentes

U	a	
i	i	Son iguales
o	o	Son iguales y del mismo tamaño
o	e	Las miró y las repasó con su dedo. Son diferentes
I	I	Son iguales
o	a	Las miró, las repasó tres veces con su dedo. Las volvió a mirar y dijo que eran diferentes
O	O	Son iguales
U	U	Son iguales
E	A	Son diferentes

Como se puede apreciar Karen no tuvo errores en la distinción en la constancia de forma en este ejercicio y autónomamente, al dudar puso en práctica la indicación primera que se le dió como herramienta y lo pudo hacer satisfactoriamente.

Descripción de la Sesión 3: Actividad 2

En esta segunda actividad Karen debía reconocer dentro de 15 tercias la letra que era diferente a las otras dos. La mecánica era la misma que la anterior en la que la maestra le iba mostrando, una por una, las tercias esperando su respuesta. Sus respuestas se muestran a continuación en donde la letra indicada por Karen como diferente está sobre un tache.

e	e	a
A	E	E
o	i	o
E	I	E
u	o	o
a	a	o
I	I	E
u	e	u
A	I	A
O	o	O
i	I	i
O	O	E
a	A	a
I	U	I
a	u	u

Al igual que en el primer ejercicio Karen no tuvo errores en su ejecución. Si dudó en algunas tercias pero las repasaba con su dedo y aunque demoró más que en otros su respuesta fue correcta.

Descripción de la Sesión 3: Actividad 3

Para la realización de esta actividad, la mecánica fue la misma con la diferencia de que en este caso, Karen debía identificar las tres letras iguales dentro de una quintilla de letras las respuestas de Karen se encuentran sombreadas y fueron las siguientes:

A	a	E	A	A
e	o	o	i	o
u	u	o	a	u
E	A	E	I	E
o	O	i	O	O
I	E	I	A	I
a	a	a	o	e

e	e	a	e	i

U	A	U	U	O

i	u	I	i	i

En este ejercicio, como en los anteriores, Karen no presentó ningún problema para distinguir las diferencias entre un grupo de letras. En este caso, le costó más tiempo tomar una decisión sobre todo en las quintillas con letras minúsculas pero sus resultados fueron muy buenos, utilizando siempre el repaso de letras con su dedo cuando tenía alguna duda. Contrario a lo que se pensaba, Karen es capaz de distinguir dentro de un grupo de letras cuáles son iguales y cuáles son diferentes.

6.4 SESIÓN 4: La forma de las letras 2

Objetivo: Afianzar la discriminación de las formas de las letras.

Fecha: 19 enero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:45 am

La primera actividad de esta sesión, reforzó la constancia de forma en las letras y la primera actividad consistió en que Karen debía identificar en una corrida de letras cuál de ellas era igual a la que se indicaba al principio. Estos fueron los ejercicios y sus respuestas:

A	E	O	A	U	I
i	a	i	o	u	e
E	O	U	I	E	A
u	u	a	i	e	o
a	e	u	o	a	i
O	A	I	E	U	O
I	O	E	I	A	U
e	i	e	a	u	o
o	e	u	i	o	a
U	U	E	I	A	O

En esta actividad, Karen tuvo algunos problemas para entender la indicación y se tuvo que repetir tres veces realizando un ejemplo para hacerla comprender lo que debía hacer. Después de haber comprendido la indicación se le recordó que podía trazar las letras con su dedo si era necesario para darse cuenta de las que eran diferentes y respondió que si se acordaba de lo que hizo el viernes que también usó su dedo para hacerlo más fácil.

Al iniciar cada ejercicio Karen miraba fijamente la letra que debía buscar dentro de la corrida, y la repasaba con su dedo como queriendo memorizarla, después miraba cada una de las letras y volvía sus ojos a la primera para ver si eran iguales hasta que encontraba la correcta y la marcaba.

Gracias a esta estrategia Karen no tuvo errores en contestar cada corrida ya que revisaba cada una de las letras en la corrida para ver si se parecían a la primera.

Descripción de la Sesión 4: Actividad 2

La segunda actividad también se planeó para reforzar el discernimiento de figuras y la constancia de forma, solo que en este caso se realizó con un dominó de grupos de 3 letras unas en el mismo orden y otras en diferente. La indicación fue que Karen dijera si los grupos de letras eran iguales o no en su orden.

Sus respuestas fueron las siguientes:

aeo	aeo	Karen se detuvo a ver los grupos de letras y se le recordó la indicación. Después de pensar otro rato dijo que los grupos eran iguales pero con un tono de pregunta. La maestra lo omitió, pues era cierto, y le mostró el siguiente.
aei	aie	Los miró y dijo que eran iguales. Le indicó que los mirara mejor y que repasara con su dedo los trazos. Lo hizo y respondió que eran iguales. Se le indicó que las letras si eran iguales pero que tal vez no estaban en el mismo orden. Se le preguntó entonces letra por letra diciendo: M: ¿la primera letra es igual a la primera de este otro lado? K: si son iguales M: ¿la segunda letra es igual a la de este lado? Karen las miró las repasó con su dedo y dijo que no. M: ¿la tercera es igual? Karen las miró y contestó que no. M: ¿entonces el grupo es igual? ¿Son iguales este (señalando) que este? Y Karen respondió que no. Que no eran iguales porque no estaban en el

		mismo lugar. Después de esto se continuó el ejercicio.
AOE	AOE	Son iguales porque están en el mismo lugar.
EeI	EIe	Son diferentes porque esta (I) está en medio y aquí está al último.
auo	aou	Karen miró detenidamente las tarjetas y miró a la maestra quien le recordó que las repasara con su dedo, y viera si están en el mismo lugar. Las repasó primero la “a” luego la “u” y dijo: son diferentes porque esta (o) no va aquí.
Iiu	iIu	Esta vez repasó con su dedo y miró una por una, sin que se le indicara de nuevo y resolvió que eran diferentes.
Oeo	Ooe	Repasó con su dedo los trazos y respondió que eran iguales. Este es su primer error en el ejercicio y la maestra se dió cuenta que no se detiene a revisar su trabajo, simplemente emite su juicio y no lo revisa, así que a partir de aquí decidió preguntarle dos veces por cada ejercicio.
oao	ooa	Las miró y dijo que eran iguales. M: ¿Estás segura? K: si M: Explícame porqué K: esta (o) es igual a esta (o) y esta (a) igual a esta..... no, no son iguales, son diferentes. M: bueno, de aquí en adelante vas a revisar dos veces antes de darme tu respuesta para que tú estés segura de que respondes bien.
AIE	AIE	K: son iguales

		M: ¿lo revisaste dos veces? K: no, porque ya vi que son iguales. M: pero quedamos en que lo ibas a hacer dos veces para que estuvieras más segura. K: bueno.... si son iguales si estoy segura eh?
ueu	uau	Sin repasarlos con su dedo ni utilizar otra estrategia me dijo que eran iguales. Y después que lo hizo de nuevo, repasando con su dedo, se dio cuenta que se equivocó y me dijo que no eran iguales.
aoo	eoo	Son diferentes dijo, después de haber trazado con su dedo la primera letra. Después lo volvió a hacer y confirmó: sí son diferentes.
EIE	IEI	Las miró y sin trazar con su dedo dijo que eran diferentes porque no empezaban igual. Después lo volvió a revisar y no dijo nada.
IUI	IUE	Miró letra por letra repasando y dijo que eran diferentes. Lo hizo de nuevo y no comentó nada.
eoa	eao	Los miró y trazó con su dedo dos veces antes de decir que eran diferentes.
ieo	ioe	Al igual que el anterior, los repasó dos veces y dijo que eran diferentes.

Uno de los logros obtenidos en esta sesión es que Karen aprendió por primera vez a revisar sus respuestas y se dio cuenta que a veces se puede equivocar pero que ella sola lo puede volver a hacer para ver si está bien o no.

Por ejemplo en el ejercicio –oao-ooa- en donde se le sugirió volverlo a hacer y ella al revisarlo por segunda vez dijo -no, son diferentes no iguales- como lo había confirmado antes. Y a partir de este error que notó, revisó su trabajo dos veces antes de responderme.

Sobretodo, es claro que después de varios ejercicios sobre constancia de forma Karen es capaz de discriminar las diferencias entre una letra y otra siempre y cuando se encuentren en grupos. A partir de estas actividades se podría entonces trabajar sobre las letras aisladas y ver sus resultados.

Descripción de la Sesión 4: Actividad 3

Para finalizar con esta sesión, se decidió comenzar a relacionar las grafías que ya se habían visto con sus nombres y de manera aislada, así que la maestra finalizó con un dictado de vocales en donde ella pronunciaba y escribía la letra en el pizarrón haciendo que Karen repitiera su nombre y la reprodujera sobre el papel. El dictado constó de las cinco vocales mayúsculas y minúsculas. Con la explicación de que había un nombre para dos de ellas, que era la misma letra solo que una era la “mamá” y la otra la “hija”, todo esto con la intención de involucrar a Karen y motivarla a conocer los nombres. Después de hacer el primer dictado Karen pidió que lo repitiera pues se mostró interesada en saber cuál era la mamá de cada letra. Así que se hizo de nuevo.

Es importante decir que el dictado fue hecho en orden (a, e, i, o, u) y por pares de “mamás con hijas” para aprovechar que ella conoce las vocales recitadas de corrido en este orden y que con un repaso constante puede llevar a una asociación que le beneficiará para aprender el nombre de las vocales.

Se le pidió a su maestra que hiciera este mismo ejercicio por lo menos una vez al día. A lo que ella accedió.

6.5 SESIÓN 5: La forma de las letras 3

Objetivo: Afianzar la discriminación de las formas de las letras.

Fecha: 21 enero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:40 am

La primera actividad de esta sesión consistió en afianzar el discernimiento de figuras y comenzar a memorizar los nombres de las letras. Para esto, antes de comenzar la actividad la maestra repasó lo visto en la sesión anterior sobre las letras y sus nombres y Karen recordó las “mamás” de las letras “a, o, u” y volvieron a escribirlas en orden otra vez para reforzar su aprendizaje.

Después de hacer esto, le entregó a Karen un texto de media cuartilla en donde le explicó que estaba escrito, pidió que lo leyera y así se hizo. Después la maestra dijo que a la “señora A” se le habían perdido sus “hijas a” en el texto y que ella le tenía que ayudar. Se mostró muy interesada e inquieta por comenzar, se le indicó que las tenía que poner de rojo para que su mamá las pudiera encontrar y comenzó a hacerlo.

Al terminar dijo que había encontrado muchas, que tenía muchas hijas y que seguro estaba espantada porque eran muchas las que había perdido.

En su ejecución Karen dejó pasar varias letras “a”, principalmente las que estaban dentro de palabras muy largas pero encerró en un círculo más de la mitad de las letras.

Al terminar se le dió otro texto y se le pidió que buscara las “hijas de la E”. En otro texto las de la “I” y así, en textos diferentes, las restantes.

Su ejecución fue muy buena pues en todos los textos encerró más de 25 letras.

Descripción de la Sesión 5: Actividad 2

Esta actividad se llevó a cabo con una alfombra que contenía todas las vocales mayúsculas y minúsculas. La instrucción fue que Karen saltara sobre la letra que se le pidiera.

La letra pedida se mostraba con una hoja con su trazo y se le decía su nombre ej. Le mostraba la letra “A” y le pedía que se parara sobre la letra enfatizando su sonido.

Las indicaciones y sus respuestas se muestran en la siguiente tabla:

E	Karen se paró sobre esta letra y dijo que esa era la mamá de “e”
i	La miró y se paro sobre ella correctamente.
a	Lo hizo correctamente indicando que era la hija de “A”
A	Se paró sobre ella correctamente y de dijo que era la mamá de “a”
o	Lo hizo bien y reconoció a su mamá “O”
U	Correctamente y me dijo que era la mamá de “u”
e	Lo hizo bien y dijo que era la hija de “E”
I	Lo hizo correctamente indicando que era la mamá de “i”
u	Se puso sobre ella y me dijo que era la hija de “U”
O	Lo hizo correctamente y dijo que era la mamá de “o” chiquita.

Es importante señalar que Karen había realizado una asociación entre las vocales mayúsculas y minúsculas correspondientes, y que era importante seguir reforzando este conocimiento ya que al parecer la asociación hecha entre “mamá e hija” había funcionado bien y se debía sacar provecho de esto y seguirlo repasando en clases normales.

6.6 SESIÓN 6: Funciones diferenciales de los fonemas

Objetivo: Reconocer que las palabras están constituidas por sonidos.

Fecha: 23 enero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:50 am

Para continuar con el aprendizaje de Karen esta sesión estuvo diseñada para que ella empezara a reconocer que las palabras están formadas por sonidos y que las letras que ella había aprendido a identificar forman parte de ellas.

Para comenzar la sesión se le pidió que nombrara todas las cosas que habían en el salón enfatizando su sonido inicial y se le puso el ejemplo de “ssssilla”, ella continuo nombrando la mesa pero sin enfatizar así que se le pidió que lo hiciera junto a la maestra: “mmmesa”. Y continúo nombrando el pizarrón, luego bebé, maestra, Karen, libros, cuaderno, muñecas, silla, mesa, ventana, puerta, etc.

Descripción de la Sesión 6: Actividad 2

Al terminar la primera actividad, se continuó con la segunda de ellas que consistía en poner un grupo de figuras que comenzarán con la misma vocal y un solo dibujo que comenzara con otra con la finalidad de que Karen identificara, por medio del sonido, cuál de ellas no pertenecía al grupo. De esta misma manera se le explicó pidiéndole que dijera qué figura no empieza con el mismo sonido que las otras tres. Los grupos y sus respuestas se muestran a continuación:

GRUPOS	RESPUESTAS

Abeja, araña, uvas, árbol.	M: Karen, dime cómo se llaman estas figuras. Alargando su primer sonido como la vez pasada. K: esto es una araña. M: aaaranaña K: aaraña, esto una aaabeja, unas uuuvas y un aaarbol. M: me puedes decir ¿cuál de estas empieza diferente a las otras? Karen las mira y no me contesta. M: a ver cómo empieza ésta (abeja) K: aaabeja M: con aaa. Y ésta (araña) K: aaa M: y ésta (uvas) K: con aaa M: no, no empieza con aaa. ¿cómo se llaman? K: uvas M: cómo empieza su nombre K: con uuu M: ¿es igual aaa que uuu? K: no son diferentes. M: entonces ¿ésta (araña), empieza igual que ésta (uvas)? K: esta es aaaraña y esta uuuvas. Piensa un poco y me responde: No,

	no empiezan igual. Una empieza aaa y otra uuu. M: entonces ¿Cuál empieza diferente de éstas cuatro figuras? K: aaraña, aaarbol, aaaabeja, uuuvas. Éstas (señalando uvas) M: muy bien Karen, ahora vamos a hacer otro.
Iglú, osos, iglesia, inyección.	M: dime de éste grupo ¿cuál empieza diferente? K: este es iiiglu, oooso, iiiglesia, iinyección. –los mira, no me responde y me voltea a ver para saber si le digo algo- M: repasa otra vez cómo empiezan todos K: este iiiglu, oooso, iiiglesis, iiinyección. Iii, ooo, iii, iii. –Los mira otro poco- éste (señala oso). Después de esta respuesta, la maestra dicidió mostrarle el dibujo diferente al final para ver si podía ayudar a una mejor relación entre los tres anteriores y que le pusiera más claro la diferencia.
Elefante, escalera, espada, abeja.	M: ¿cuál empieza diferente aquí? K: eeelefante, eeescalera, eeespada, aaabeja. Eee, eee, eee, aaa. Eee, aaa. Ésta la abeja porque estos son eee y ésta es aaa. Al ver esta respuesta la maestra decidió entonces poner la diferencia una vez más al final y al siguiente cambiarlo de lugar para evitar que lo relacionara.

Oso, ojo, oreja, iglesia.	M: ¿cuál de estas empieza diferente a las demás? K: oooso, ooojo, oooreja, iiiglesia. Ooo, ooo, ooo, iii.- los mira y se queda pensando- ooo, ooo, ooo, iii. Ooo, iii. Ésta (señalando iglesia) M: ¿por qué esa? K: porque empieza con iii y éstas con ooo, mira ooso, ooreja, oojo, ¿ves?
Uvas, estrella, uña, unicornio.	M: ¿aquí cuál es diferente? K: uuuvas, eeestrella, uuña, uunicornio .-Las mira y piensa- Esta (señalando unicornio) M: ¿estás segura?, ¿por qué no lo revisas otra vez? K: mira esta es uuu, esta eee, uuu y uuu. Ah, no, no es esta. –hace una larga pausa y las va acomodando, toma las uvas- esta es uuuvas, esta es uuuña – la pone junto a las uvas- esta es eestrella. – las mira- uuu, eee. Ésta es diferente, la estrella.

Es importante señalar que en el último ejercicio fue capaz de desarrollar una estrategia que le facilitara la elección ya que puso juntas las imágenes que empezaban igual para poder ir descartándolas y tomar su decisión. A pesar de ser una niña pequeña, es capaz de reconocer las diferencias en sonidos y de inventar estrategias para lograr un mejor trabajo. Hasta ahora Karen ha trabajado concentrada e interesada por el trabajo que realiza, esta es una base importante para poder obtener buenos resultados en su rendimiento como se ha venido demostrando en todas las actividades anteriores. Karen sí es capaz de adquirir nuevos conocimientos.

Descripción de la Sesión 6: Actividad 3

Esta actividad tuvo la intensión de fortalecer el conocimiento del sonido inicial de las palabras. Consistió en que Karen debía formar grupos con palabras que comenzaran con la misma letra o sonido mientras la maestra las escribía y ella podía observarla

haciéndolo, para que al final pudiera observar que las palabras que empiezan igual también se escriben con la misma letra al inicio. La actividad se describe a continuación.

M: Karen, ahora vamos a hacer grupos en donde todo lo que pongamos ahí empiece con el mismo sonido. Por ejemplo: si yo tengo una sssilla, en ese grupo puedo poner un sssemaforo, una ssserpiente, o una sssombrilla porque todas empiezan igual empiezan con sss. Ahora tu. Primero vamos a hacer un grupo donde todo lo que pongamos empiece con aaa.

K: con aaa empieza aaagua, aaaceite, aaarroz, aaabeja, aaarbol, aaalmendra.

M: muy bien, ahora míralas y fíjate cómo todas las palabras que me dijiste empiezan con la misma letra empiezan con “a”.

K: si esa es la hija de “A” grandota ¿verdad?

M: si, todas empiezan igual con “aaa” y se escriben igual con a.

K: ah si mira todas son iguales unas más grandes y otras más chicas (refiriéndose a largas y cortas)

M: si. Ahora vamos a hacer grupos con “eeee”.

K: empiezan con eee –hace una pausa- eeelefante, eeescribir, eee, eeestufa, teeele, y ya.

M: mira todas se escriben igual al principio menos ésta (tele) pero fíjate que también tiene la letra “e” aquí junto a la “T” y también hace que juntas suenen como “ttteee” que se parece mucho a las otras pero no empiezan con la misma letra.

K: Ah, estas empiezan con ésta (e) y esta con otra pero le sigue ésta. Pero sí suenan igual.

M: si porque las dos tienen ésta misma letra que es la “e” y la “e” siempre suena igual. Pero éstas empiezan con la “e” solita y ésta palabra empieza con la “t” y luego la “e” y por eso ésta suena “eee” y la otra suena “tteee” –haciendo énfasis en los sonidos llevando su mirada a mi boca- a ver repítelo tu. Una es “eee” y la otra “ttteee”

K: una es “eee” y la otra “dddeee”

M: “tttee” – haciéndola mirar mi boca-

K: “ttte”

M: bien ahora vamos a hacer grupos con “iii”.

K: con iii empieza iiiluminar, iiilo, iiijo, iiimaginarse, iii, ya.

Para no entrar en conflicto con la letra “h” que supondría enseñarle que esa no suena, cuando lo que se está tratando es enseñarle que las letras suenan, se prefirió omitirla y escribir las palabras hijo e hilo sin ella.

M: ahora vamos a hacer un grupo con la “ooo”

K: con ooo, es ooso, ooojos, ooolores, ooolanes, oooroscopo, ooombre.

Por el mismo motivo anterior se omitió la letra “h” en las palabras horóscopo y hombre.

M: ahora vamos a hacer con “uuu”

K: con uuu, uuuno, uuuvas, uuunico, uuuso, uuumo.

Es importante señalar que Karen logró hacer la relación de inicio de las palabras logró relacionar un mismo sonido a varias palabras lo que significa un buen avance que se seguirá reforzando en las siguientes sesiones.

6.7 SESIÓN 7: Funciones diferenciales de los fonemas 2

Objetivo: Tomar consciencia de que las palabras están constituidas por sonidos.

Fecha: 26 enero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:44 am

Esta sesión tuvo como objetivo reforzar lo visto anteriormente y reforzar el conocimiento de que las palabras están formadas por sonidos.

La primera actividad consistió en una alfombra con dibujos que inician con vocales. La instrucción era que cuando la maestra le dijera: *alto*, Karen debía decir qué era el dibujo, cómo iniciaba y daría otra palabra con el mismo sonido inicial. La descripción está a continuación.

M: alto, ¿sobre qué estas parada?

K: sobre las uvas.

M: ¿cómo inicia la palabra uvas?

K: con uuuvas.

M: bueno dime otra palabra que empiece igual. Una como uuusar.

K: con uuu, uuu, uuumo, umo.

M: bien sigue... alto. ¿Qué es sobre lo que estas parada?

K: un oso. Oooso

M: dime otra palabra que empiece igual

K: ooolor, oooreja.

M: bien sigue

Para que quede más claro sus respuestas, a continuación se muestra una tabla para evitar la monotonía del diálogo.

Se paró sobre	***Su respuesta***	***Como inicia***	***Otra palabra***
Araña	Es una araña	Con aaa	Aaagua
Espada	Es una espada	Con eees	Eeelotes
Iglú	Es un iglú	Con iii	Iiijas
Oreja	Oreja	Con ooo	Ooola
Árbol	Es un arbolote	Aaa	Aaamor
Estrellas	Son estrellas del cielo	Con eee	Eee, eee estudiar
Uñas	Son unas uñas de dedos	Con dee, no uuu.	Uusado
Ojo	Estoy pisando un ojo, ja, ja,	Empieza con ooo	Ooorno de microondas

Dentro de la misma actividad ahora la maestra le mostraba un dibujo para que ella le dijera cómo empezaba y también se debía parar sobre otro, de la alfombra, que iniciara con el mismo sonido. Los resultados se muestran en la tabla.

Dibujo mostrado	***Respuesta***	***Se paro sobre***

Abeja	Es una aabeja	Aarbol
Elefante	Es un elefante	Estrellas
Uñas	Son uñas	Primero se paro sobre las uñas y se le pidió que buscara otro dibujo y se paró sobre el unicornio
Iglesia	Es una casita M: no una iglesia K: ah, empieza con iii	Iglú
Oso	Es un osito con ooo	Ojo

Después de haber comprobado que Karen podía ya relacionar con éxito las palabras que iniciaban con el mismo sonido, se tomó la decisión de comenzar a preguntarle sobre un mismo sonido en medio de la palabra y al final.

La dinámica consistía en que con un dado con dibujos nos indicaría, al lanzarlo, un dibujo que empezaba con una vocal. Karen debía decir una palabra que tuviera ese mismo sonido en medio de la palabra. Ej. ***E***lefante, ma***e***stra, caf***é***.

Sus respuestas se muestran a continuación:

M: mira Karen ¿qué cayó en el dado?

K: es un osito

M: cómo empieza la palabra osito

K: con ooo

M: ¿me puedes decir otra palabra que tenga ese sonido en medio? Como por ejemplo camooote.

K: -se queda pensando- ooreja

M: esa empieza igual, pero una que tenga el sonido “ooo” en medio

K: no sé

M: bueno entonces una que tenga el mismo sonido al final como coloradooo.

K: oojos, ooorno.

M: no que tenga el sonido al final que termine con “ooo”

K: -piensa un poco y me cambia la conversación-

M:- dime una palabra que termine con ooo.

K: - no me responde y se pone a jugar con el dado-

Después de esto supuse que tal vez si cambiábamos de letra a una más común como la “a”.

M: bueno con “aaa” dime una que tenga ese sonido en medio.

K: aaaraña

M- la respuesta fue correcta pero como enfatizó el primer sonido no la tomé como acertada- dime otra.

K. aaabeja

M: esa empieza y termina igual mira –tomó el gis y escribí la palabra en el pizarrón para mostrarle que la misma letra se repetía dos veces y sonaba igual en ambos casos- empieza con a y termina con a y se pronuncia –señalando con su dedo- aaaabejaaa.

K: -me miraba-

M: dime otra que termine con “aaa”.

K: aaazul

Después de esta respuesta la maestra se dió cuenta que era preferible utilizar gráficamente las palabras para que Karen pudiera utilizarlas como guía visual al darse cuenta que una palabra puede tener el mismo sonido en otro lugar. Aquí se dió por terminada la sesión.

6.8 SESIÓN 8: Secuencia de fonemas

Objetivo: Reconocer de que una palabra está constituida por una secuencia de sonidos pronunciados en orden.

Fecha: 28 enero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:42 am

Después del resultado de la sesión anterior, en esta sesión se comenzó por utilizar palabras divididas en sílabas con los sonidos de las vocales, en medio, al principio y al final de la palabra para que Karen pudiera encontrar el sonido primero gráficamente y lograra comprender que los sonidos están en diferentes lugares y que el mismo sonido siempre se escribe con la misma letra.

Para esta actividad la instrucción fue pedirle a Karen que ubicara el sonido en alguna de las sílabas de las palabras y reconociera las vocales dentro de ellas. Las preguntas y las respuestas se muestran en la tabla siguiente:

La palabra era	***El sonido a identificar***	***La sílaba que señaló***
Bo-te-lla	¿En dónde está el sonido “e” en la palabra bo-te-lla?	Repitió varias veces el sonido de las sílabas y señaló la sílaba -te-

Ma-ri-po-sa	“o”	K: esta (ri) M: no, ¿como se llama esta letra (i)? K: “i” es hija de “i” grandota M: si, esta suena “iii”, ¿suena igual a “ooo”? K: no, la “o” es ésta (señalando la letra “O”) M: si, ¿si esta es la “o”? ¿Cómo suena? K: “ooo”, ah, este es el sonido “ooo” porque aquí está la que se llama “o”.esta se llama “i” y suena igual “iii”.
Es-tu-fa	“u”	Aquí, porque aquí esta la que se llama “u” y suena igual que como se llama “uuu”
Ro-pe-ro	“o”	Aquí (ro). M: ¿nada más ahí hay una “o”? K: si, ¡no!, aquí hay otra (ro). ¿Hay dos? M: si, y puede haber más y cada que hay una “o” la palabra va a sonar... K: “ooo” ¿Qué dice aquí? M: roooperooo K: ah, si suena dos veces la “ooo”

Ma-le-ta	“a”	Aquí (ma) y aquí (ta), ma-le-ta. Porque esa es la “a” hija.
Cua-der-no	“e”	Aquí (der) porque ahí esta la “e”
Mo-chi-la	“i”	-Chi-
Sor-pre-sa	“a”	Aquí (sa) al final
Pe-li-cu-la	“u”	Aquí (cu)
Mo-chi-la	“i”	Aquí (chi)

Después de la realización de este ejercicio, se reconoce que para ésta, la octava sesión, Karen ya había logrado hacer la correspondencia entre grafía y fonema de las vocales gracias a la ayuda conjunta de su maestra a quien todos los días se le pedía recordarlas utilizando la estrategia de madres-hijas y que se llamaban igual además de tener pegadas siempre las cinco vocales en orden y pedirle a Karen recitarlas varias veces al día hasta que logró su aprendizaje.

Es obvio entonces que más que encontrar la posición del sonido Karen utilizó la relación de grafía fonema que ya había adquirido para encontrar los sonidos así que la siguiente actividad iba a ser diferente.

Descripción de la Sesión 8: Actividad 2

Para esta actividad, se utilizaron palabras escritas y unas tarjetas negras tapando las vocales con el objetivo de que Karen pudiera encontrar los sonidos sin hacer la relación grafía fonema. Por ejemplo: si se le pedía encontrar el sonido “u” en la palabra auto la palabra aparecía así: ***X X*** t ***X*** (cada ***X*** representando una tarjeta negra).

El objetivo era que Karen realizara la relación fonema-grafía. Que escuchara un sonido y supiera qué grafía le corresponde. Ya que ella ya había adquirido la relación inversa grafía-fonema ya sabía que un a grafía tenía un sonido, esta actividad reforzaría la relación fonema-grafía, sin ninguna ayuda gráfica.

La indicación fue que señalara con su dedo la tarjeta en donde debía estar el sonido pedido. Las palabras y sus respuestas se muestran a continuación.

Palabra	***Sonido que identificar***	***respuesta***
Mariposa	“o”	Karen no respondió M: ¿en que tarjeta de éstas negras crees que este el sonido “oo”? K: no sé M: si sabes, qué letra suena como “ooo” K: la “o”. Esa (señalando la pared con la letra) M: si, en dónde está en la palabra ma-ri-po-sa (señalando con el dedo) -Karen no respondió y decidí dividir la palabra en sílabas- M: a ver Karen tú con tu dedo ve indicando las sílabas conmigo y me dices cuál suena como “ooo”. Ma-ri-po-sa K: ésta suena como “o” (po). Después de esta respuesta correcta dividí las palabras siguientes en sílabas para ayudarla.
Gu-sa-no	“a”	Karen iba indicando con su dedo las sílabas diciendo: gu-sa-no. la “aaa” está aquí (sa) escondida ja, ja.

Mo-chi-la	“o”	Aquí (mo), yo creo que aquí se escondió la “o”, como en el otro texto ¿que te acuerdas que tuve que buscar?, ¡pobre de su mamá! Se volvió a esconder
li-bro	“i”	Aquí está la “i” (li)
Co-la-de-ra	“a”	Aquí (la) y aquí (ra) ¿ves? Ahora sí me fije que hay dos, te gané.
Es-pe-jo	“e”	Empieza con eee. M. ¿no hay otra? K: no M: segura K: si M: Fíjate bien, ¿segura no hay otra? K: No M: ¿Cómo suena la primera sílaba? K: eeee, empieza con eee M ¿y la segunda? K: peee. Ah, también tiene una eee, yo perdí ahora tu ganaste, pero te voy a volver a ganar.
Ma-ris-co	“i”	Aquí (ris)
Cu-ca-ra-cha	“u”	Aquí al principio cuu
Co-le-gio	“e”	Aquí en medio ¿verdad?

Mo-lus-co	“u”	En medio aquí (lus)

Después del primer inciso, y el cambio a las sílabas se reconoció que es más fácil para Karen ir repasando con su dedo la palabra por partes para encontrar un sonido que presentada de corrido. De esta manera Karen ha podido descubrir la relación entre sonido y grafía pues entendió que debajo de las tarjetas debía estar la letra que ella ya conocía y que sabía cómo se “llamaba o sonaba.”

En cuanto a la palabra espejo se supone que la cercanía de las vocales es lo que provocó que Karen no reconociera que existían dos vocales iguales en la palabra.

6.9 SESIÓN 9: Asociación fonema-grafema

Objetivo: Asociar los sonidos con las letras que los representan.

Fecha: 30 enero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:50 am

Descripción de la Actividad 1

Para esta actividad, se le pidió a Karen que colocara los dibujos de diferentes objetos debajo de la letra que correspondía a su sonido inicial, ya fuera porque iniciaban con esa letra o porque en su primera sílaba la contenían. Primero lo hizo la maestra dándole el ejemplo. A continuación se describen los resultados de la actividad:

a	**e**	**i**	**o**	**u**
Árbol	Elefante	Iglú	Oso	Unicornio
Abeja	Helicóptero	Iguana	Hombre	Música
Papel	Perro	Iglesia	Foco	Burro
Camión	Teléfono	Piñata	Tomate	Uvas
Calabaza	Pepino	Chimuela	Chocolate	Puerta
Gato	Dedo	Dinosaurio	Corazón	Tuerto

Al ir realizando ésta actividad se registró que Karen ya había sido capaz de reconocer los sonidos iniciales de las palabras y reconocer a las vocales como un sonido representado por una grafía que tenía una relación con las palabras o en este caso con los dibujos y sus nombres. Había logrado ya hacer la relación grafía-fonema y había logrado también la relación en su utilización dentro de las palabras ya no como una letra aislada sino como parte de un todo.

Descripción de la Actividad 2

Esta segunda actividad se derivó de la primera pero con la diferencia en el procedimiento de categorización. En este caso se trabajó con una letra y Karen debía elegir los dibujos que iniciaran con ese sonido. Sus resultados fueron los siguientes:

Letra a	Árbol	Abeja	Calabaza	Camión
	Gato	Mamá	Dado	Paleta
	Camisa	Familia		

Letra e	Elefante	Elote	Perro	Escoba
	Dedo	Queso	Pepino	Mesa
	Bebé	Teléfono	Televisión	Película

Letra i	Iglú	Iglesia	Disco	Hija
	Dinosaurio	Circo	Niña	Piñata
	Cigüeña	Cigarro	Dinero	Pizarrón

Letra o	Oso	Oveja	Hombre	Mochila
	Gorro	Boca	Comida	Foco
	Sombrero	Corazón	Chocolate	Tomate

Letra u	Unicornio	Jugar	Jugo	Luna

	Gusano	Muñeca	Música	Uvas
	Suma	Burro	Nube	Puerta

Descripción de la Actividad 3

Para esta actividad se colocó una ilustración seguida de 3 letras para que Karen indicara cuál era la letra o el sonido de inicio de cada dibujo. Los resultados fueron:

Dibujo	**Letras**			**Eligió**
Perro	O	A	E	E
Gato	I	O	A	A
Nube	E	U	I	U
Foco	U	E	O	O
Pájaro	A	O	U	A
Corazón	A	E	O	O
Mesa	A	E	I	E
Niña	O	I	A	I
Gusano	O	U	A	U
Circo	U	E	I	I

Descripción de la Actividad 4

Esta actividad es la inversa a la anterior, en este caso Karen debía elegir qué dibujo era el que iniciaba con la letra indicada. Ella debía elegir de entre 5 dibujos cuál iniciaba con cada una de las vocales o contenía su sonido al inicio.

Letra	**Dibujos**					**Eligió**
A	Oso	Abeja	Uvas	Elefante	Niña	Abeja
E	Paleta	Iglesia	Teléfono	Corazón	Jugo	Teléfono
I	Comida	Pepino	Iglú	Camisa	Música	Iglú
O	Dinosaurio	Perro	Árbol	Uvas	Tomate	Tomate
U	Escoba	Hormiga	Dinero	Gusano	Familia	Gusano

Es importante comentar que durante toda la sesión al presentarle un dibujo a Karen ella pronunciaba su nombre enfatizando el sonido inicial y dividiéndola en sílabas por ejemplo: abeja, ella decía aaaaa-be-ja. Ésta técnica aprendida fue una herramienta importante para que ella lograra identificar los sonidos iniciales de las palabras.

6.10 SESIÓN 10: Asociación fonema-grafema 2

Objetivo: Reconocer que una palabra está constituida por una secuencia de sonidos pronunciados en orden.

Fecha: 2 febrero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:35 am

Descripción de la Actividad 1

Esta actividad se jugó como un juego de mesa con un tablero en el que están repartidos diferentes dibujos haciendo una línea continua con un inicio y una meta. Karen jugó este juego (parecido a un maratón) con su compañera Ángela.

El procedimiento consistía en tirar el dado y avanzar las casillas correspondientes y al llegar a un dibujo debían de decir con qué sonido iniciaba. Si lo hacían correctamente se quedaban ahí y si no regresaban a la casilla anterior sin oportunidad de tirar enseguida.

Las casillas y las respuestas de Karen se indican en la tabla a continuación.

Casilla	Respuesta
Avión	Aaaa
Cucaracha	Cuuuu
Flor	Floooo
Muñeca	Muuuu
Sol	Soool
Dinosaurio	Diiiii
Foco	foooco

Casilla	Respuesta
Pájaro	Paaa
Lombriz	Looom
Zapato	Zaaa
Oreja	Oooreja
Dedo	Deee
Nube	Nuuu
Gato	Gaaato

Mesa	Meee
Pato	Paaa
Uvas	uuuvas

Unicornio	Uuuu
Oso	ooooso

Descripción de la Actividad 2

Se realizó el mismo juego pero a la inversa las casillas eran vocales y las niñas debían decir algún objeto que iniciara con esa letra. Los resultados fueron los siguientes.

Casilla	Respuesta
A	Aaabeja
A	Áaarbol
I	Iiiglú
U	Uuunicornio
E	Eeelefante
O	oooso
O	Ooo,ooo, foooco
I	Iii, hiiija
A	Maaamá
U	buuurro

Casilla	Respuesta
E	Eee,tele.
A	Caaasa
O	Ooo, hooyo
U	Uuu, usar
U	Uuu, usado
I	Iii, hijos, muchos
E	Eee, espejo
O	Ooo,ooo,hoja
A	Aaa, avión
E	Eee,este.

6.11 SESIÓN 11: Asociación fonema-grafema 3

Objetivo: Reconocer que una palabra está constituida por una secuencia de sonidos pronunciados en orden.

Fecha: 4 febrero 2004

Hora de inicio: 10:00 am

Hora final: 10:50 am

Descripción de la Actividad 1

Esta actividad se utilizó como refuerzo de la anterior para lograr que Karen pudiera seguir identificando los sonidos iniciales de las sílabas y su correspondencia gráfica. En esta actividad Karen no sólo debía decir con qué sonido iniciaba el dibujo sino que debía elegir la vocal correcta que representaba ese sonido. Los resultados se muestran en la tabla siguiente.

Dibujo	**Sonido**	**Vocal elegida**
Abeja	Aaa	A
Uvas	Uuu	U
Elefante	Eee	E
Iglú	Iii	I
Oso	Ooo	O
Gusano	Guuu	U
Tomate	Tooo	O
Mesa	Meee	E
Cama	Caaa	A

Niña	Niii	I
Dedo	Deee	E
Dinosaurio	Diii	I
Corazón	Cooo	O
Nube	Nuuu	U
Mamá	Maaa	A

Descripción de la Actividad 2

En esta actividad, se tenían por una parte un dibujo con su nombre debajo de éste y por otro lado las cinco vocales. La instrucción consistía en que Karen debía reconocer qué letra era la que hacía falta en el nombre incompleto y utilizar la vocal correcta para completarla. Esta actividad subió el grado de dificultad pues los sonidos a identificar no sólo se encontraban al inicio de la palabra, con la finalidad de reconocer si Karen podía traspasar el conocimiento adquirido anteriormente y aplicarlo a otras situaciones diferentes. Para su facilidad las palabras fueron divididas en sílabas. Los resultados fueron los siguientes.

Dibujo	**Palabra incompleta**	**Opciones**	**Eligió**
Perro	P_rro	A,o,e	E
Gusano	G_-sa-no	A,e,u	U
Mamila	Ma-m_-la	I,a,o	A M: fíjate bien Karen, dime cuál es este sonido (medio), no con cuál empieza sino el que va aquí.

			Mira dice ma-mi-la K: ma-mi-la, ah, suena como la i, aquí, miiii. Es la I
Limón	L_-món	E,O,i	I
Uvas	u-v_s	U,a,i	u-vas. Uuu,aaa. La A
Luna	L_-na	E,i,u	U
Nube	Nu-b_	A,u,e	Nuu-bee la E
Pelota	Pe-l_-ta	E,o,a	Pee-loooo la O
Mesa	Me-s_	E,i,a	Meee-saaa la A
Dedo	De-d_	O,e,a	Dee-doo ay pues la O

Esta actividad demuestra que Karen es capaz de reconocer los sonidos dentro de una palabra y reconocerlos como grafías.

En general se pudo constatar durante el transcurso de las once sesiones que Karen fue capaz de adquirir conocimientos nuevos con la ayuda de un experto que regulara su actuación y en un continuo trabajo sobre el mismo tema con actividades diferentes y motivadoras. Para demostrar que esta intervención logró sus objetivos era necesario realizar una segunda evaluación, equivalente a la del diagnóstico, que sirviera como comparativo entre un conocimiento inicial y uno posterior al de esta intervención las características del examen y sus resultados se muestran en el capítulo siguiente.

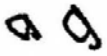
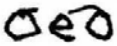
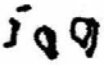
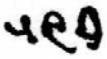
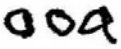
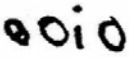
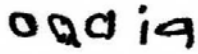
VII. Evaluación final

Esta evaluación se realizó con la finalidad de identificar si la intervención anterior fue planificada y realizada correctamente y si cumplió sus objetivos de lograr que Karen, al término de esta intervención, pudiera reconocer las vocales a partir de su grafía o fonema, que reconociera su sonido al inicio de una palabra y que su escritura evolucionara y utilizara las vocales en su ejecución.

Para lograr identificar si los objetivos fueron cumplidos se realizó un segundo examen académico final, equivalente al de diagnóstico, que permitiera reconocer a través de sus ejercicios si Karen había mejorado y en qué grado lo había hecho. El segundo examen académico se realizó en una sola sesión. Sus componentes y respuestas se describen a continuación.

7.1 Dictado

Se realizó el dictado de las mismas palabras que el examen diagnóstico. Sus resultados fueron:

- Pez
- rana 
- conejo 
- jirafa 
- culebra 
- gaviota 
- cocodrilo 
- la rana brinca 

El resultado de este dictado indicó que Karen puede de utilizar grafías en su escritura y con valor sonoro inicial. Colocándola en un nivel de ***escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional*****,** lo que Ferreiro (1999) describe como escrituras que contienen una vocal por cada sílaba dentro de las palabras. Lo que indica que Karen pudo reconocer el sonido de las letras y reproducirlas tanto al inicio de las palabras como en medio y al final de las mismas. Aunque en algunos casos no fue así, específicamente en la palabra "rana" (como palabra y dentro del enunciado) en donde se supone que como las dos sílabas tienen el mismo valor sonoro sólo reprodujo una sola letra; en el caso también de la palabra "gaviota" que contiene un diptongo, Karen eligió poner la letra "o" como valor sonoro de ésa sílaba.

7.2 Examen Académico

El segundo examen se elaboró con base en el primer examen diagnóstico para medir el conocimiento adquirido de Karen sobre las vocales a través de diferentes preguntas con ayuda de dibujos. Valoró si Karen reconoce las vocales, si sabe la correspondencia grafía-fonema y su utilización en el inicio de las palabras.

El segundo examen fue validado también por **triangulación de fuentes**. Ya que después de haber elaborado el examen, éste fue revisado por su maestra y la directora.

La **primera actividad** fue realizada dentro de su salón de clases, sentada una frente a la otra. En este caso se utilizó una cartulina que incluía todas las vocales en sus modalidades repetidas dos veces. La instrucción era que Karen encerrara en un círculo de color la vocal que se le pidiera, recordándole que debía señalar dos veces cada vocal porque habían dos vocales iguales en la cartulina. Cada vocal encerrada en colores diferentes. Los resultados fueron los siguientes:

Pregunta	Señalamiento 1	Señalamiento 2

E	E	E
a	a	a
O	O	O
i	i	i
U	U	U
e	e	e
A	A	A
o	o	o
I	I	I
u	u	u

Como se observa, Karen pudo reconocer todas las vocales sin error en las dos ocasiones.

Calificación: 20/20= 10

La **segunda actividad** consistió en que mostrarle a Karen diversos dibujos con sus respectivos nombres escritos debajo de ellos, pidiéndole que indicara con qué letra iniciaba cada uno de los nombres de los dibujos y si eran mayúsculas o minúsculas (grandes o pequeñas como ella las conoce) las preguntas y sus respuestas están en la tabla siguiente.

Dibujo/nombre	**respuesta**
unicornio	u, pequeña
Elefante	E, grande
Araña	A, grande
iglesia	i, pequeña
ojo	o, pequeña
Uvas	U, grande
estrella	e, pequeña
abeja	a, pequeña
Iglú	I, grande
Ungüento	U, grande
elote	e, pequeña
Arco iris	A, grande
Iguana	I, grande
oso	o, pequeña
uñas	u, pequeña
Esfera	E, grande
Árbol	A, grande
indio	i, pequeña
Oreja	O, grande

Universo	U, grande

Al igual que en el cuadro anterior, se observa que Karen pudo, en este segundo ejercicio, de reconocer las grafías y sus nombres con la variante de que éstas ya no estaban aisladas sino al inicio de las palabras. Reconociéndolas sin error. También es importante decir que Karen tuvo dificultad desde el principio en la pronunciación de las palabras “mayúscula y minúscula” así que se utilizaron las palabras “grande y pequeña” en su lugar.

Es importante destacar que al inicio del ejercicio Karen nombró todas las vocales que estaban en la primera palabra (unicornio), reconoció que contenía las siguientes letras: u, i, o, i, o; y lo hizo sin error. Después le di la indicación de que solo nombrara la primera letra.

Calificación: 20/20=10

La **tercera actividad** consistió en el mismo ejercicio del primer examen. En este Karen debía poner el dibujo en la columna correspondiente a su letra de inicio, con la variante de que en este caso lo iba a hacer según el sonido de la primera sílaba. Sus respuestas fueron las siguientes.

a	**e**	**i**	**o**	**u**
Calabaza	Tenedor	Niña	Corazón	Nube
Mamá	Dedo	Dinero	Foco	Muñeca
Lagartija	Teléfono	Limón	Tomate	Gusano
Rana			Mochila	Cucaracha
Liga			Perro	
3	**3**	**3**	**3**	**4**

Calificación: 16/20= 0.8

En la tabla se observa que Karen demostró ser capaz de reconocer el sonido inicial de las palabras y categorizarlas en las columnas correspondientes a sus grafías en la mayoría de los casos. Tuvo un par de errores, uno la palabra “liga” y otro en “perro” confundiendo la primera sílaba con la segunda. Aún así, demuestra reconocer el sonido y categorizarlo sin error. Lo que demuestra que ahora ella puede relacionar la grafía con el fonema de las vocales.

Al término de la evaluación final es sorprendente decir que Karen resolvió los ejercicios de las tres actividades con una calificación final de 9.33.

7.3 Análisis general de la evaluación final y su comparación con la evaluación inicial

Los resultados obtenidos al finalizar esta segunda evaluación indican que la intervención educativa programada, realizada junto con Karen, su compañera y su maestra, demuestran que el trabajo conjunto logró los objetivos planteados al inicio; Karen ahora es capaz de reconocer las grafía y sus correspondientes fonemas y hacerlo sin error ya sean mayúsculas o minúsculas, además de que ella puede reconocer los fonemas iniciales de cada palabra y llevarlas a su escritura que también mostró una evolución importante.

En contraste con los datos arrojados por el primer examen académico en donde quedó claro el nulo conocimiento de Karen sobre las vocales, ya que era incapaz de nombrarlas correctamente o de hacer corresponder su grafía y su fonema ya fueran mayúsculas o minúsculas.

En cuanto al dictado (escritura) en sus dos fases (inicial y final) se puede reconocer el avance de Karen desde un primer nivel presilábico de escritura de ***grafismos primitivos***, en donde sólo se hacen garabatos, hasta un segundo nivel silábico en ***escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional,*** en donde los niños son capaces de realizar una vocal por cada sílaba con valor sonoro (Ferreiro 1999). Los resultados indican que Karen puede hacer primeramente, una división silábica de las palabras y reconocer sus fonemas vocales para después reproducirlos en su escritura, lo

que equivale a un logro importante en su evolución escritora que servirá como base en aprendizajes posteriores.

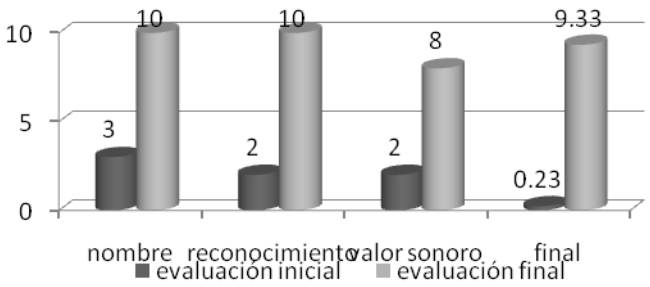
Con este ejercicio de dictado para la evaluación de la escritura se pudo comprobar el logro del *tercer objetivo* planteado que indica que la alumna debe reconocer y utilizar las vocales de inicio en cualquier palabra escrita.

En cuanto a la correspondencia grafía-fonema que se evaluó en las actividades posteriores al dictado en ambas evaluaciones, es importante destacar la evolución que Karen tuvo. Antes de la intervención, Karen no podía señalar a las vocales por su nombre según sus características (mayúsculas o minúsculas) y hacerlo de manera constante y sin error. Al finalizar la intervención, durante su ejecución en el segundo examen, Karen demuestra haber aprendido la relación grafía-fonema y el nombre de las vocales por sus características. Es importante señalar que no las reconoce como *mayúsculas o minúsculas* sino como *grandes y pequeñas* pero significa un gran avance y una base para poder aprender posteriormente sus nombres correctos.

De este modo el *primer objetivo* planteado que tiene que ver con el reconocimiento de las vocales y su relación fonema-grafema ha sido cumplido.

El segundo *objetivo planteado* también se alcanzó. Esto se demuestra en la tercera actividad del examen final. Ahí se comprueba que Karen es capaz de reconocer las vocales y sus fonemas iniciales en las palabras habladas.

Es entonces importante comparar ahora los resultados numerales obtenidos por Karen en sus dos evaluaciones sobre la primera (nombre), segunda (reconocimiento) y tercera (valor sonoro) actividad:



La gráfica demuestra que hay un claro avance entre la evaluación inicial y la final. Como puede observarse la evaluación inicial tuvo calificaciones por debajo de 3.5, lo que indica el bajo rendimiento y conocimiento de Karen: 3 de calificación sobre el nombre; 2 de calificación en el reconocimiento de vocales; y 0.23 de calificación en el valor sonoro. Mientras que la evaluación final tuvo calificaciones mayores e iguales a 8. Obtuvo dos calificaciones de 10, lo que indica que la intervención educativa y el trabajo conjunto con la maestra escolar tuvieron éxito.

Ahora, es posible decir que la intervención educativa que fue planificada y llevada a cabo como una *adecuación curricular no significativa* durante estos meses ha tenido éxito y ha logrado los objetivos planteados al inicio.

Esto se debe a varios motivos: uno de ellos fue el trabajo de diagnóstico que aportó datos importantes sobre la situación educativa en la que Karen estaba inmersa y que permitió identificar las áreas de oportunidad sobre las que había que trabajar y a partir de las cuales se realizó la planificación de la intervención educativa, la cual por su parte, estuvo planificada sistemáticamente, ordenada según el desarrollo normal del aprendizaje de la lectura y escritura partiendo de los conocimientos más elementales hasta los mas complejos. De esta manera se facilitó el aprendizaje ya que se fueron creando relaciones significativas que sirvieron de base para la adquisición de aprendizajes posteriores como lo fue el entrenamiento inicial sobre la constancia de forma que facilitó el aprendizaje sobre las grafías más tarde.

El éxito de la intervención también se obtuvo gracias a la importancia del trabajo de un profesor experto guiando a un alumno inexperto, cuyas características como la posibilidad de utilizar diferentes formas de explicar el ejercicio en caso de que el planificado no haya sido efectivo como lo fue el hecho de la utilización de los adjetivos “grande y pequeño” en lugar de “mayúsculas y minúsculas” para facilitar la relación y aprendizaje sobre las vocales en sus modalidades.

Esta relación social permitió que Karen practicara actividades que después internalizó para realizarlas por sí misma en el futuro como lo fundamenta la teoría de Vygotsky (citado por Oliveira, 1993) sobre la zona de desarrollo próximo, en donde también interviene la capacidad del experto para comprender las necesidades del alumno, lo que

posibilita adecuar el lenguaje utilizado para explicar los temas así como también, la utilización de diferentes actividades que promuevan con mayor facilidad el aprendizaje.

A través de las actividades antes descritas fue posible que Karen, siendo participe de un trabajo continúo y planificado, adquiriera los conocimientos que desde el principio fueron planeados para ella y que éstos mismos sirvieran como base para la adquisición de aprendizajes posteriores.

VIII. Conclusiones

La niña es capaz de realizar cualquier tarea escolar ya que su capacidad visual, aunque disminuida, es suficiente y no representa un impedimento para que ella pueda aprender a reconocer y utilizar las vocales en el lenguaje hablado. Además, sus capacidades motoras no están afectadas pues ella puede tomar objetos sin fallar al estirar su mano o al caminar sin dudar. El problema de Karen se sitúa en el procedimiento educativo que se había seguido para ella y no en sus características físicas ya que su debilidad visual no representa un impedimento para que ella aprenda los contenidos del currículum o tal vez la utilización de una adecuación curricular significativa.

La primera problemática a la que nos enfrentamos durante el trabajo, era uno propio de un salón de clases en donde se tiene un alumno con *NEE*. Lo que sucede en algunos de los casos es que estos alumnos, en el mejor de los escenarios y cuando la escuela tiene el apoyo de un profesor especializado, el alumno es tratado por él, siendo esta la primera ayuda que usualmente se da a estos niños. Pero cuando no se cuenta con este tipo de apoyo provoca que tanto los profesores como los alumnos que rodean al sujeto con *NEE*, lo marginen y lejos de buscar estrategias útiles para el desarrollo de su aprendizaje generalmente son enviados a la parte trasera del salón y no son incluidos en participaciones y trabajos en conjunto lo que agrava su situación y detiene el desarrollo de su aprendizaje.

En este caso específico, Karen era la única alumna de este grado lo que probablemente llevó a la escuela a pedir ayuda profesional y facilitó el trabajo con ella, ya que era un trabajo uno a uno con una sola alumna adecuando un solo currículum. Esto junto con la supervisión personalizada y adecuada solo para ella llevó al éxito de la intervención.

Sobre este mismo tema generalmente los grupos en preescolar tienen un mayor número de alumnos lo que posibilita que se den a su vez un mayor número de casos de alumnos con *NEE*, lo que complica la acción del profesor y del profesor de apoyo también, pues siendo las adecuaciones curriculares la primera ayuda brindada a estos alumnos estaríamos hablando de que se tendrían que realizar un mayor número de adecuaciones que podrían llevar a tener un número indefinido de adecuaciones y de currículos a su vez. Lo que nos hablaría no de problemas únicamente de los alumnos sino de las estrategias utilizadas con el grupo en general. En estos casos es mejor utilizar otro tipo de estrategias

como el aprendizaje guiado entre alumnos utilizando a los más expertos ayudando a los inexpertos, lo que nos llevaría a un desarrollo de aprendizaje mucho más equilibrado y parejo entre los alumno.

Las adecuaciones curriculares deben ser utilizadas únicamente cuando solo pocos alumnos del grupo de clase presentan algún problema.

Los profesores deberían utilizar esta estrategia de zona de desarrollo próximo, no solo con el profesor como experto sino el aprendizaje entre iguales en donde un alumno más avanzado llevaría al alumno atrasado a la adquisición de los aprendizajes. Esta estrategia, además de favorecer la superación de no solo sanaría las *NEE* de los alumnos también promovería un trabajo de integración dejando de lado la marginación a la que normalmente estos alumnos están tan expuestos. Aunque su utilización como apoyo en alumnos con *NEE* es igual de eficiente pues su éxito radica en la evaluación y seguimiento personalizado lo que promueve la superación de alguna *NEE* y es una herramienta útil y necesaria cuando se enfrenta a un alumno con estas características.

El éxito de esta intervención se centra principalmente en esta relación entre experto y novato. A partir de las entrevistas realizadas se pudieron reunir datos importantes, primero sobre la relación maestro-alumno en el aprendizaje es necesaria para la construcción de procesos psicológicos ya que al establecer relaciones interpersonales, el sujeto a través de la mediación de otros, adquiere los conocimientos. De este modo, el aprendizaje es el resultado de la interacción y la relación con otros que tiene lugar durante el aprendizaje que es esencial en el proceso y que nunca se desarrollaría en un individuo aislado.

Además, el término enseñanza aprendizaje siempre incluye al que aprende, al que enseña y la relación entre ellos. El concepto no se refiere sólo al aprendizaje y la enseñanza, sino al proceso global de relación interpersonal. Este proceso es parte importante en el desarrollo del individuo perteneciente a una sociedad. Algunas veces sucede de manera informal y otras tiene lugar de forma deliberada, por medio de la acción voluntaria de un educador que dirige el proceso.

En este caso en particular esta interacción maestro-alumno que es tan importante, se había visto truncada a causa de la inestabilidad. Esta primera inestabilidad había causado

en Karen una deficiencia de esta relación social indispensable para el desarrollo de cualquier aprendizaje. Ya que a partir de ella el sujeto inexperto adquiere del experto los conocimientos necesarios para el desarrollo de estrategias que no solo le ayudan a adquirir un solo conocimiento sino que aprende del experto herramientas de autocontrol y auto revisión que le funcionan, en ese momento, y en aprendizajes posteriores.

Otras herramientas para lograr un buen diagnóstico son conocer la dinámica y relación en el grupo, las normas de funcionamiento, la comunicación y relación entre alumno-profesor y alumnos, conocer las dificultades del alumno al realizar la tarea, la receptividad del maestro y la capacidad del niño para recibir ayuda, son herramientas útiles para tener un punto de dirección sobre el que se desarrollará la intervención y el trabajo con la alumna. Reconociendo, a partir de estas dinámicas, que estrategias de relación funcionan mejor para la alumna y con base en su detección lograr un ambiente más favorable para el desarrollo de aprendizajes.

Cuando un profesor está expuesto a un caso como el de este trabajo, la primera labor que debe realizar es un diagnóstico general sobre el alumno ya que a partir de estos datos se realizará todo el trabajo posterior. Toda la información que se obtenga sobre el alumno a partir de entrevistas, conclusiones, observaciones e instrumentos de diagnóstico serán de utilidad sólo si son considerados como un todo, ya que la información obtenida por un medio será complementada por otro medio dotándonos de todo un conjunto de información que siendo analizada eclécticamente nos dará un mejor diagnóstico y un conocimiento más profundo sobre el alumno y su ambiente. A partir de esta información será tomará la decisión de realizar una adecuación y el camino que ésta seguirá. Dichas adaptaciones comenzarán a partir de elementos menos significativos para continuar con los de mayor significado, es decir, recursos, metodología, actividades y si es necesario, hasta objetivos y contenidos. Esta decisión será tomada a partir de todos los datos reunidos sobre el alumno y sobre la experiencia de convivencia entre el profesor experto y él.

La adecuación curricular no significativa, utilizada en este estudio, permitió realizar modificaciones a la programación que es diseñada para todos los alumnos con la finalidad de responder a las diferencias individuales y que no afectan a las bases del currículo oficial; tales como temporalización, actividades, materiales, recursos, etc. Sin llegar a la eliminación de objetivos.

Durante esta intervención colaboró en todo momento el personal educativo de la escuela, principalmente su maestra quien fue el refuerzo de todas las actividades efectuadas junto con Karen ya que ella realizaba los mismos ejercicios propuestos, con algunas variantes para reforzar la intervención y ayudar a Karen a desarrollar su aprendizaje. Esta relación entre profesores es básica, ya que entre ambos colaboran a que el alumno desarrolle su aprendizaje. De ninguna manera la maestra de la clase deberá ser menospreciada o apartada del trabajo del profesor de apoyo ya que con su ayuda y el trabajo conjunto entre ambos lograrán un ambiente que favorezca al alumno con *NEE* y con la comunicación entre ambos profesores se llagará más rápido a los objetivos que favorecerán sólo al alumno.

Al concluir toda intervención será necesario comprobar si el alumno ha tenido una mejora y qué características tiene. Una de las herramientas que pueden utilizarse para llegar a definir el éxito o fracaso de una intervención es un segundo examen académico equivalente al primero de diagnóstico con el que se pueda comparar un estado inicial de conocimiento con el posterior al de la intervención. Como se utilizó en este caso. El proceso de evaluación final no es menos importante, de hecho es lo que dota de sentido al todo el trabajo anterior a él, ya que nos aportará datos sobre la adquisición de aprendizajes logrados y sus características; permitiéndonos además, evaluar no sólo el trabajo y avance del sujeto sino el trabajo y el avance de los profesores.

El éxito de esta intervención, como en cualquier otra, radica primeramente, en la labor de diagnóstico inicial a partir del cual se desarrolla todo trabajo, porque es la base para guiar al éxito cualquier trabajo educativo y principalmente para guiar la intervención. Ya que nos indica un nivel inicial de conocimientos sobre el alumno y nos aporta datos sobre su ambiente y con base en esta información es como podemos planificar una mejor adecuación.

Una adecuación curricular individualizada es el camino a seguir cuando un maestro escolar se enfrenta a un alumno con una necesidad educativa especial. Esto permitirá que el alumno lejos de ser marginado y desatendido será puesto en manos expertas que, a través de un estudio profundo sobre su entorno escolar y familiar en calidad de diagnóstico, obtenga la información necesaria para programar una intervención educativa. La cual contendrá actividades diversas y planificadas jerárquicamente que tendrán como objetivo que el alumno desarrolle su aprendizaje para que al término de dicha

intervención, el alumno esté situado en el mismo nivel que sus compañeros, superando de este modo, su necesidad educativa especial y dándole la herramienta de estos aprendizajes como base para el desarrollo de conocimientos posteriores.

En este caso se espera que Karen pueda adquirir los conocimientos posteriores y no requiera de ayuda más adelante ya que la intervención se realizó sobre los conocimientos básicos de la lectura y escritura que son la plataforma para la adquisición de conocimientos mas complicados y elaborados sobre el tema.

En general el papel de las adecuaciones es poder resolver, en corto tiempo, un problema escolar y ayudar a un alumno con *NEE* a adquirir los conocimientos para poder estar en el mismo nivel de sus compañeros y pueda realizar las actividades escolares con normalidad. Estas adecuaciones a veces son temporales, como lo fue en este caso, lo importante es que el alumno no solo aprende los contenidos planificados, sino que aprende estrategias de autoregulación que hacen que los aprendizajes posteriores sean más fáciles de adquirir, como por ejemplo, la atención puesta en los ejercicios, la comprobación de su trabajo y que se acostumbren a trabajar durante periodos cada vez más largos de concentración, entre otras.

Todo este proceso de adecuación y trabajo individualizado es una utopía en las condiciones de un profesor como responsable de cuarenta alumnos, que a veces puede ser llevada a cabo, pero no todas las escuelas cuentan con este tipo de ayuda profesional, o sus grupos escolares son tan grandes que impiden este tipo de trabajos, pues como antes mencioné podría ocasionar un desastre curricular al tener que adecuar para cada alumno con *NEE*.

Lo más importante es que nuestros profesores tengan la preparación necesaria para que integren a estos niños al trabajo grupal bajo la estrategia de atención personalizada y presten más atención para estos alumnos con *NEE* no sean marginados y retrasados en su aprendizaje por falta de conocimiento sobre estrategias que les ayuden a desarrollarse al igual que sus compañeros.

IX. Referencias

- Aguilar, M. L. A. (2000). *De la integración a la inclusividad: La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI.* buenos Aires: Espacio Editorial. B
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado.* Madrid: UNESCO-Narcea.
- Álvarez, L. (1995). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.* Aula Abierta.
- Anguera, A. M. ((1986). *Observación*. Enciclopedia de Educación Esencial. CEPE. Madrid
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M. Vilella, M. (1995). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico.* España: Paidós.
- Belgich, H. (1998). *Niños en integración escolar: Hacia una nueva lógica democrática de los procesos de inclusión.* Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Bonals, J. (1998), *Aprendizaje de la escritura.* Madrid: ICCE.
- Brophy, J. Y Good, T. (1986). *La investigación de la enseñanza.* Barcelona: Paidós-MEC.
- Bryan (1964). *Importancia de la inteligencia y de la percepción visual en la predicción de la lectura.* California: Educación Elemental.
- Chazan, M. (1980). *Algunos de los niños.* Londres: Open Books.
- Coll, C. Pozo, J. I., Sarabia, B., Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma.* Madrid: Santillana.
- Condemarín (1986). *La escritura creativa y formal.* Chile: Andrés Bello.
- Dezin, N. K. (1978). *La investigación*. Nueva York: Mc Graw Hill
- Dockrell, J. Y McShane, J (1992). *Niños pequeños y su uso de fraseos.* N. Y: Prentice Hall.
- Fernández, P. (1986). *Evolución y cambio educativo.* Madrid: Morata.
- Fernández, G. (1993). *Teoría y análisis Práctico de la Integración.* Madrid: Ed. Escuela Española.
- Ferreiro, E. Y Teberosky A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del*

niño. México: Siglo XXI.

- Forester, D. A. (1977). *Lo que los maestros aprenden de los lectores naturales.* N. Y: Prentice Hall.
- Fortes, R. A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito.* Málaga: Algibe.
- Frostig, M. (1961). *Método de evaluación de la percepción visual.* México: Manual Moderno.
- González, M. (1985). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura.* Madrid: Ministerio de Educación y ciencia.
- Goodman Y. (1982) El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En: Ferreiro y Gómez. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Siglo XXI.
- Hegarty, S. (1990). *La educación de niños y jóvenes con discapacidades.* París: UNESCO.
- Jiménez, J y Artiles, C. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.* Madrid: Editorial Síntesis.
- Linn, R. (1968). *Habilidades perceptuales de los niños.* Londres: Penguin Books.
- Maloney, M, Ward P., (1976). *Asesoría Psicológica.* Nueva York: Universidad de Oxford.
- MEC (1992). *Adaptaciones curriculares*. En: Materiales para la reforma, educación primaria.
- Muntaner y Roselló (1997. L*as adaptaciones curriculares individualizadas. En: Sánchez* P. A. y Torres G. J. A. Educación especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizaje y desarrollo. Un proceso sociohistórico. San* Pablo: Scipione.
- Ollila, Ll. (1998). *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Pérez, G. (1985). *Modelos contemporáneos de evaluación,* en Gimeno S. Y Pérez G. (ed.) La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Piijl, S., y Meijer, C. (1991). *Análisis de las prácticas de integración en 8 países.* Diario europeo de Necesidades Especiales.
- Puigdellivol, I. (1998). *Evaluación de necesidades educativas.* Barcelona: Ed. Graó.

- Romero, J. (1985). *El concepto de madurez lectoescritora diferencias sociales en el desarrollo de los factores que lo integran. Málaga: SPICUM.*
- Ruiz, R. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura.* Madrid: CEPE.
- Rutter, M. (1975). *Atención y ajuste en 2 áreas geográficas. Revista británica de psiquiatría. 126, 493-509.*
- Sánchez, E. (1990). El aprendizaje de la lectura y sus trastornos. En A: Marchesi, J. Palacios y C. Coll (eds.). K desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. *Madrid: Alianza Editorial.*
- Sánchez, P. A. (1998). Estrategias educativas de atención a la diversidad. En: Sánchez P. A., García F. M., Valdés T. I. *Educación especial e integración del alumnado con desventajas, actas de las I jornadas educativas de atención a alumnos con discapacidad. Universidad* de Almería.
- Sánchez, M., E. (2001). *Principios de Educación Especial.* Madrid: Editorial CCS.
- SEP (2003). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.* Extraído el 25 de marzo de 2006 en la página: http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/innovación/especial/diagnostico.htm#1
- Tudge, J. Y Rogoff, B. (1995). *Influencia entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectiva piagetiana y vygotskyana"* en Fernández, P. Y Melero, M. (Comps). **La interacción social en contextos educativos**. Madrid: Siglo XXI.
- Valmaseda M. (1992). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras.* Madrid: Siglo XXI
- Warnock, H. (1978). *Necesidades Educativas Especiales.* Londres: HMS.

ANEXO

1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

SESIÓN 1: "El Nombre Propio"

Objetivo: Que la alumna reconozca su nombre propio y la diferencie de los nombres de quienes conoce.

Material: 1. Dibujos diferentes de hombres y mujeres.

2. Cartulinas de 15x10 cm.

Temporalización: Actividad 1: 20 minutos

Actividad 2: 20 minutos

ACTIVIDAD 1: Gafetes

En las cartulinas la maestra escribe los nombres propios de personas que la alumna conoce (mínimo 5) y su nombre. Se escriben frente a ella para que observe los trazos. Después de terminado cada uno, la alumna los repasa con su dedo índice de izquierda a derecha como lo haría en la escritura, señalándole que letra es la que repasa (2 veces por nombre).

ACTIVIDAD 2: "Poniendo nombres"

Se ponen todos los gafetes frente a ella y se le indica que los ponga en los dibujos correspondientes. Si comete un error, se enfatiza en la proimera y/o segunda letra del nombre para que pueda asociarlo. Repetir la actividad varias veces hasta que logre hacerlo mejor.

SESIÓN 2: El lenguaje escrito

Objetivos: 1. Identificar la direccionalidad de la lectura y escritura.

2. Reconocer y distinguir las palabras y los signos de puntuación.

Material: Pizarrón, colores, canción y texto.

Temporalización: Actividad 1: 15 minutos

Actividad 2: 20 minutos

Actividad 3: 5 minutos

ACTIVIDAD 1: “De izquierda a derecha”

1.1 Con la ayuda d la alumna se escribe una canción corta que ella conozca. La alumna dicta y la maestra escribe haciendo énfasis en la dirección y el comienzo de cada renglón en la escritura.

1.2 Se canta la canción señalando con el dedo cada palabra una vez guía la maestra y la otra lo hace la alumna.

ACTIVIDAD 2: “Palabras y espacios en blanco”

Con el texto escrito se subrayan las palabras y se pone un punto en cada espacio entre ellas con 2 colores diferentes.

Se hace de izquierda a derecha trabajando el subrayado y el punto al mismo tiempo.

ACTIVIDAD 3: “Signos de puntuación”

Con un color diferente, se circulan las comas y con otro los puntos explicando su función dentro del texto.

SESIÓN 3: La forma de las letras

Objetivo: Afianzar la discriminación de las formas de las letras.

Material: 1. 20 tarjetas dominó: 10 iguales y 10 diferentes.

2. 15 tercias con una letra diferente.

3. 15 quintillas con 2 o 3 letras iguales.

Temporalización: Actividad 1: 15 minutos

Actividad 2: 15 minutos

Actividad 3: 15 minutos.

ACTIVIDAD 1: "Pares e impares"

Con el dominó de letras se pide a la alumna que indique si se trata de letras iguales o diferentes. Ej.

ACTIVIDAD 2: "¿Cuál es diferente?"

Con las tercias se identifica la letra diferente. Ej.:

ACTIVIDAD 3: "¿Cuáles son iguales?"

Con las quintillas se identifican las letras iguales. Ej.:

SESIÓN 4: La forma de las letras 2

Objetivo: Afianzar la discriminación de las formas de las letras.

Material: 1. 20 tarjetas dominó de grupos de letras: 10 iguales y 10 diferentes.

2. 10 corridas de 5 letras.

3. pizarrón, papel y colores.

Temporalización: Actividad 1: 20 minutos

Actividad 2: 15 minutos

Actividad 3: 10 minutos.

ACTIVIDAD 1: "Igual en la corrida"

En la corrida de letras se pide que identifique la letra igual en cada renglón. Ej.:

i	l	j	ñ
a	e	a	d
o	p	b	o

ACTIVIDAD 2: "Grupos de letras"

Con el dominó de grupos de letras, se pide que identifique las que son diferentes e iguales. Ej.:

ACTIVIDAD 3: " Dictado de letras"

La maestra pronuncia y escribe una letra en el pizarrón y la alumna debe repetir su nombre y reproducirla sobre el papel.

SESIÓN 5: La forma de las letras 3

Objetivo: Afianzar la discriminación de las formas de las letras.

Material: 1. 5 textos cortos.

2. Alfombra de letras.

Temporalización: Actividad 1: 20 minutos

Actividad 2: 20 minutos

ACTIVIDAD 1: “Las letras en el texto”

En cada texto se pide a la alumna que circule la letra que se indique con un color.

La letra indicada debe cambiar en cada texto.

ACTIVIDAD 2: “Salto del conejo”

En la alfombra se pide a la alumna que salte hacia la letra que la maestra pida. Ej.:

Saltar a la letra “A”:

a	E	i
i	o	A
O	u	E
U	I	e

SESIÓN 6: Funciones diferenciales de los fonemas

Objetivo: Tomar consciencia de que las palabras están constituidas por sonidos.

Material: 1. 5 grupos de dibujos 4 que inicien igual y uno diferente.

2. 20 ilustraciones para hacer 5 conjuntos de 4 que inicien con la misma letra.

Temporalización: Actividad 1: 5 minutos

Actividad 2: 15 minutos

Actividad 3: 20 minutos.

ACTIVIDAD 1: "Enfatizando el sonido inicial"

Observar los objetos que hay en el salón de clases y pronunciar su nombre enfatizando el sonido inicial. Ej. Ssssilla, mmmesa, etc.

ACTIVIDAD 2: "Conjunto de fonemas"

En el grupo de figuras se coloca uno que empiece con otra letra ej. Estrella, árbol, elefante, espejo, escoba. La alumna deberá identificarlo según el sonido inicial.

ACTIVIDAD 3: "Haciendo grupos"

Con las ilustraciones, la alumna tendrá que hacer grupos con figuras que comiencen con el mismo fonema.

SESIÓN 7: Funciones diferenciales de los fonemas 2

Objetivo: Tomar consciencia de que las palabras están constituidas por sonidos.

Material: 1. Alfombra con 20 dibujos diferentes que inicien con vocales.

2. Reguilete con 5 dibujos iniciando con vocales diferentes.

3. Dado con dibujos.

Temporalización: Actividad 1: 15 minutos

Actividad 2: 25 minutos

ACTIVIDAD 1: "Alfombra mágica"

1.1 Se tiende en el suelo la alfombra y la alumna camina sobre ella y se detiene ante una orden diciendo una palabra que comience con el mismo sonido en donde están sus pies.

1.2 Mostrar un dibujo y la alumna se para sobre otro que tenga el mismo sonido inicial.

ACTIVIDAD 2: "Inicio, medio o final"

2.1 Con el reguilete se pide a la alumna que diga otra palabra que contenga el mismo sonido, una al principio, otra en medio y otra al final.

2.2 Con el dado hacer lo mismo.

SESIÓN 8: Secuencia de fonemas

Objetivo: Tomar conciencia de que una palabra está constituida por una secuencia de sonidos pronunciados en orden.

Material: 1. Tarjetas blancas y negras.

Temporalización: Actividad 1: 20 minutos

Actividad 2: 20 minutos

ACTIVIDAD 1: "¿En dónde está el sonido?"

Se juega con la alumna a adivinar en dónde están los sonidos con preguntas como estas:

- ¿Dónde está el sonido "e" en botella?
- ¿Dónde está el sonido "o" en pájaro?

ACTIVIDAD 2: "Una tarjeta por sonido"

2.1 Se pronuncia cada sonido mostrando, con un puntero la tarjeta correspondiente exagerando los sonidos sin cortarlos (en una palabra).

2.2 Se coloca una tarjeta negra a las vocales ej. Auto

SESIÓN 9: Asociación fonema-grafema

Objetivo: Asociar los sonidos con las letras que los representan..

Material: 1. Tarjetas con vocales.

2. 5 ilustraciones que inicien con cada vocal.

Temporalización: Actividad 1.1: 10 minutos

Actividad 1.2: 10 minutos

Actividad 1.3: 10 minutos.

Actividad 1.4: 10 minutos.

ACTIVIDAD 1: "Seleccionar el dibujo"

1.1 Colocar una letra y seleccionar las tarjetas con dibujos que comiencen con ella.

1.2 Colocar una ilustración seguida de 2 o más letras para que la alumna seleccione la que corresponde al inicio.

1.3 Colocar una letra seguida de 2 o más dibujos para seleccionar la correspondiente a la letra.

1.4 Guardar las ilustraciones en los sobres correspondientes marcados con la letra de inicio.

SESIÓN 10: Asociación fonema-grafema 2

Objetivo: Tomar conciencia de que una palabra está constituida por una secuencia de sonidos pronunciados en orden.

Material: 1. 2 juegos con 30 casillas cada una un con dibujos otro con letras.

2. Dados

Temporalización: Actividad 1.1: 20 minutos

Actividad 1.2: 20 minutos

ACTIVIDAD 1: “Llegar a la meta”

1.1 En la lámina de dibujos se juega con un dado para avanzar de casillas. Dependiendo la casilla dibujada a la que se llegue la alumna deberá mostrar o pronunciar su sonido inicial para seguir jugando, sino lo hace correctamente regresa a donde estaba.

1.2 El mismo juego se realiza a la inversa. La lámina contiene las letras y deberá decir un objeto que inicie con ellas.

SESIÓN 11: Asociación fonema-grafema 3

Objetivo: Tomar conciencia de que una palabra está constituída por una secuencia de sonidos pronunciados en orden.

Material: 1. 20 tarjetas dibujos con opciones de letra inicial.

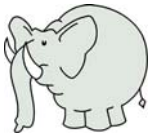
2. 20 tarjetas con palabras incompletas con ilustraciones.

Temporalización: Actividad 1: 20 minutos

Actividad 2: 20 minutos

ACTIVIDAD 1: "¿Con cuál empieza?"

En el dibujo con opciones se pide a la alumna que indique con qué letra inicia la ilustración ej.



- A
- E
- I
- O
- U

_ l e f a n t e

ACTIVIDAD 2: "La palabra incompleta"

Con el dibujo y la palabra incompleta se pide a la alumna que utilice la letra correcta de la derecha para completar la palabra ej.

p _ r r o

- A
- E
- I
- O
- U