

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA CON NIÑOS QUE
PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN
EL ÁREA DE LECTOESCRITURA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN:

ALMARAZ ADAYA MILAGROS MARÍA ELENA
CHÁVEZ COLÍN DIANA
PINEDA MONTOYA ALMA GABRIELA

ASESORA:

MTRA. REBECA BERRIDI RAMÍREZ

MÉXICO, D.F.

JUNIO, 2009.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
JUSTIFICACIÓN.....	6
SUSTENTO TEÓRICO	
1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	8
¿Qué son las necesidades educativas especiales?.....	8
Causas de las necesidades educativas especiales.....	12
La detección y evaluación de las necesidades educativas especiales.....	18
Proceso de Integración Educativa en México.....	29
2. LA LECTOESCRITURA.....	42
La escritura.....	42
Etapas de desarrollo de la escritura.....	42
Principios de desarrollo de la escritura.....	44
Producción de textos.....	45
La lectura.....	49
Procesos cognitivos de la lectura.....	51
La comprensión lectora.....	56
Arquitectura funcional de la lectura.....	59
Adquisición de la lectoescritura.....	63
La psicomotricidad y sus implicaciones en la adquisición de la lectoescritura.....	65
Dificultades en la adquisición de la lectoescritura.....	74
Programas de primer y segundo grado de la materia de español en educación primaria de acuerdo a la SEP.....	85

3. MÉTODO	102
Fase 1. Evaluación psicoeducativa.....	103
Fase 2. Diseño e implementación del plan de intervención psicoeducativa.....	107
Fase 3 .Evaluación del plan de intervención psicoeducativa.....	110
4. RESULTADOS	112
Resultados de la evaluación psicopedagógica inicial.....	112
Resultados de la evaluación psicopedagógica final.....	121
Evaluación del plan de intervención psicoeducativa.....	145
5. CONCLUSIONES	148
6. RECOMENDACIONES	154
REFERENCIAS	156
ANEXOS	159

INTRODUCCIÓN

Cuando los niños ingresan a la educación primaria, comienzan a introducirse a contenidos más elaborados, ejemplo de ello es la adquisición de la lectoescritura; en esta área es donde comúnmente los alumnos presentan necesidades educativas especiales.

Detectar una necesidad educativa especial significa la diferencia entre un fracaso y un triunfo escolar; por ello los profesores deben estar alerta para identificar los diferentes ritmos de aprendizaje que poseen los alumnos, de tal manera que si se presenta un desfase en algún miembro del grupo se brinde atención inmediata pues la escuela además de proporcionar contenidos académicos también contribuye al desarrollo de la personalidad y la adaptación social entre los alumnos.

Debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula se homogeneiza, cuando uno o más alumnos presentan necesidades educativas especiales se dificulta la atención personalizada que requieren, por lo tanto el profesor requiere de apoyo especializado; en este caso el psicólogo educativo es el especialista indicado para intervenir.

Con base en lo anterior, el presente trabajo tuvo la finalidad de diseñar, aplicar y evaluar una intervención psicoeducativa en el área de lectoescritura elaborado a partir de las necesidades educativas especiales que se detectaron en niños de segundo grado de primaria.

El sustento teórico se presenta en dos ejes: uno centrado en las necesidades educativas especiales, y el otro en el proceso de adquisición de la lectoescritura y sus dificultades así como en los programas de primer y segundo grado de la materia de español en educación primaria de acuerdo a la SEP.

El objetivo general del proyecto fue diseñar, aplicar y evaluar una intervención psicoeducativa para cuatro niños de entre 7 y 8 años de edad que cursaban el segundo grado de primaria, y que presentaban necesidades educativas especiales en el área de lectoescritura. Para lograr dicho objetivo, la intervención se llevó a cabo en tres fases: fase 1, *evaluación psicoeducativa*; fase 2, *diseño e implementación del plan de intervención*; y fase 3, *evaluación del plan de intervención*.

En la primera fase se realizó la evaluación psicopedagógica de cada uno de los niños derivados; los instrumentos utilizados en esta fase fueron: entrevistas a los padres de familia, entrevistas a las profesoras, observaciones en el salón de clases, revisión de cuadernos, pruebas psicométricas, proyectivas y una prueba académica, diseñada con base en los objetivos de los programas de la materia de español de primer y segundo grado de educación primaria del ciclo escolar 2006-2007.

Las evaluaciones iniciales indicaron de manera general que existe: percepción visual deficiente y atención dispersa, por lo que confundían las letras que tienen forma, simetría y sonido similar; su nivel de lectura se caracterizaba por el deletreo, omisión de líneas y signos de puntuación; además mostraban desinterés en la realización de las tareas.

Con base en los resultados de la evaluación inicial se procedió al diseño del plan de intervención que ayudó a superar las dificultades que presentan los niños en el área de lectoescritura, para ello la intervención tuvo actividades que estimulan las condiciones perceptivo-motrices y tónico posturales (lateralidad, coordinación, equilibrio, esquema corporal) entre otras. El plan contempló 32 sesiones, dos por semana con una duración de 90 minutos cada una que se desarrollaron en un lapso de seis meses.

En la tercera y última fase se evaluó la eficacia de la intervención psicoeducativa mediante los logros alcanzados por los niños durante y después de su implementación; se aplicó la prueba académica que se utilizó en la evaluación inicial y la prueba de percepción visual Frostig, para comparar los resultados antes y después de la intervención.

Al final de la intervención psicoeducativa se evaluó la eficacia de ésta haciendo un comparativo de los resultados del test de percepción visual Frostig y la prueba académica, así como de los objetivos (generales y particulares) con los alcances de los niños; éstos mostraron avances importantes por lo tanto el plan de intervención psicoeducativa fue eficiente.

JUSTIFICACIÓN

Aprender a leer y escribir es una necesidad básica en nuestro tiempo, ambas habilidades pueden ser complicadas de obtener, pues el proceso para su adquisición requiere la utilización de varias habilidades cognitivas, tales como reconocer palabras, construir proposiciones, traducir, revisar, codificar, construir una macroestructura o significado global, etc. Es de esta manera que muchos niños en sus primeros años de escolaridad cuando el principal objetivo de la educación formal es que los alumnos aprendan a leer y escribir, presentan precisamente, dificultades en la adquisición de este proceso. Al ser ésta una habilidad básica y primordial para el logro de todos los demás objetivos de la educación formal, es necesario realizar una intervención psicoeducativa que ayude a estos niños a superar las dificultades que presentan.

Al atender a un niño con necesidades educativas especiales se deben tomar en cuenta cuatro aspectos: sociocultural, educativo, familiar e individual (Bautista, 1993). Cada una de estas variantes se deben considerar al diseñar el plan de intervención pues se trabajará de forma directa con el niño pero los diferentes contextos de los que forma parte también le deben proporcionar las herramientas necesarias para tener mejores resultados. Por lo tanto la intervención psicoeducativa representa un trabajo conjunto y de comunicación constante de los diferentes contextos para el logro de la integración educativa.

De esta manera, realizar una intervención psicoeducativa representa varias ventajas, una de ellas es la posibilidad de ayudar a los niños a superar las dificultades que tienen en lectoescritura, lo que implica elevar tanto el rendimiento académico, como la confianza en sí mismos. Al hablar de elevar el rendimiento académico no sólo se hace referencia a ésta área pues si bien es en la que se centra la intervención, los logros pueden ayudar a que los niños alcancen los objetivos que todas las demás áreas que la educación formal les demande, pues el proceso de lectoescritura está presente en todo tipo de aprendizaje, ya que no sólo se aprende a leer y escribir, sino se aprende leyendo y escribiendo. De este modo estas habilidades pasan a ser un medio de

aprendizaje en lugar de ser un fin en sí mismas. Los problemas en su adquisición obstaculizan el progreso escolar de las niñas y los niños y tiene efectos a largo plazo no solo en el desarrollo de las capacidades cognitivas sino en las sociales, afectivas y motivacionales (Bautista, 1993).

El psicólogo educativo es un profesional capaz de construir estrategias y procedimientos para atender problemas de carácter psicoeducativo, relacionados con el desarrollo humano, los planes y programas de estudio y la escuela, a partir del análisis crítico de las diversas aportaciones en este campo. Por lo cual realizar una intervención psicoeducativa involucra todas las habilidades que el psicólogo educativo posee y puede proporcionar.

SUSTENTO TEÓRICO

1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

¿Qué son las necesidades educativas especiales?

Dentro de la sociedad se hablaba de aquellas personas que físicamente eran diferentes a la norma como deficientes, minusválidos, inadaptados sociales, fracasados escolares, etc. Hoy en día se han englobado todos esos términos dentro del concepto necesidades educativas especiales. Llegar a este concepto no fue fácil y establecer una definición única e universal menos, por ello, al analizar dicho término hay que enfrentar el problema de su definición, pues existen diversas de ellas que si bien coinciden en algunos aspectos, todas y cada una aporta elementos diferentes a su terminología.

El término necesidades educativas especiales apareció por primera vez en 1978 en el informe de Mary Warnock (citado en Bautista, 1993), el cual contenía las propuestas para la integración escolar y social de los discapacitados, y donde se define como necesidad educativa especial aquella que requiere:

- La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas.
- La dotación de un currículo especial o modificado.
- Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Esta definición significó un gran avance, pues al centrarse en los medios requeridos, fue posible valorar si las necesidades del niño estaban siendo satisfechas o no mediante la comparación de los medios disponibles con los requeridos. La definición es educativa en el sentido que se centra en el currículo, tiene en cuenta a aquellos niños que podrían seguir el currículo escolar normal si se les diera un apoyo adecuado,

incluidos aquéllos para los cuales el currículo normal no lo es, y deja muy claro que para que el currículo sea eficaz debe ser desarrollado en una situación adecuada a las necesidades de aprendizaje del niño.

El informe mencionado dio lugar a la aparición de la nueva Ley de Educación de 1981 en Gran Bretaña (Bautista, 1993) donde se estableció que un niño tiene una necesidad educativa especial si presenta una *dificultad de aprendizaje* que exige se le ofrezca una *dotación educativa especial*, es decir, que requiera una medida o *educación especial*.

Como se puede observar, una necesidad educativa especial está acompañada de una dificultad de aprendizaje, por lo tanto, es importante definir a ésta para entender porqué ambos conceptos se interrelacionan. Así pues, para Sánchez (citado en González, 2002, p.11) dificultad de aprendizaje significa “*el rendimiento académico en materias de carácter instrumental (lectura, escritura, cálculo, etc.) de un alumno que se encuentra por debajo de sus capacidades intelectuales*”. También se conceptualiza como “*la incapacidad de desarrollar determinadas tareas de aprendizaje debido a problemas de tipo orgánico, psicológico y ambiental dentro del ámbito escolar*”. Para éste autor, las dificultades de aprendizaje tienen sus raíces en causas psicológicas (coordinación visomotora, orientación espacio temporal, etc.), neurofisiológicas (daños cerebrales), de carácter educativo (metodología utilizada para el proceso de enseñanza-aprendizaje) y socio ambientales (adaptación al medio, conductual, motivacional, emocional, etc.).

Las dificultades de aprendizaje están estrechamente ligadas al ámbito escolar, pues es ahí donde se detectan, se manifiestan y se intensifican, por ello es en este lugar donde se dará respuesta a estas situaciones.

Ahora bien, se considera que un niño necesita de una educación especial si tiene alguna dificultad de aprendizaje que requiera una medida educativa especial, es decir, una ayuda educativa adicional o diferente a la brindada a los niños que no tienen una necesidad educativa especial.

Por ello, la educación especial debe ser entendida de acuerdo al informe Warnok (citado en Bautista, 1993) en función de uno o más de los siguientes criterios:

- Acceso eficaz, a tiempo completo o parcial, a profesores con una cualificación adecuada o una experiencia sólida, o ambas cosas a la vez.
- Acceso eficaz, a tiempo completo o parcial, a otros profesionales con una formación adecuada.
- Un medio educativo y físico con las necesarias ayudas, equipo y recursos adecuados a las necesidades especiales del niño.

En síntesis, cuando se dice que un alumno posee una dificultad de aprendizaje y que por dicha condición se deriva en él una necesidad educativa especial para acceder al currículo, este alumno deberá recibir una educación especial para poder adquirir los conocimientos y habilidades que le ofrece el ámbito educativo.

Siguiendo con la definición de necesidad educativa especial, Bautista (1993) refiere que en el capítulo X del Libro Blanco para la reforma del sistema educativo se introduce el concepto de éstas de la siguiente forma:

“Decir que un determinado alumno presenta una necesidad educativa especial es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en término de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación” (p.20).

Para Brennan (1988) una necesidad educativa especial puede presentarse en un continuo que va desde la leve hasta la aguda y puede ser permanente o temporal en el desarrollo del alumno. De esta forma clasifica a las necesidades educativas especiales en dos tipos, las transitorias y las permanentes. Respecto a las primeras, son problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo de la escolarización de un individuo que requiera una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para los compañeros de su edad. Mientras que las permanentes, son

aquellos problemas que presenta un individuo durante todo su período escolar y vida, ya que presenta un déficit leve, mediano o grave en alguna o en todas sus implicaciones sensoriales, motoras, perceptivas o expresivas, de las que resulta una incapacidad que se manifiesta en el ejercicio de las funciones vitales y de relación, por tanto, necesitan de la atención de especialistas, centros educativos especiales y material adecuado para abordar sus necesidades. Dentro de esta categoría se encuentran las deficiencias visuales (ceguera); deficiencias auditivas (sordera); deficiencias motoras (parálisis cerebral); retardo mental, autismo, entre otras.

De cualquier manera, se entiende que las necesidades educativas especiales se sitúan en el ámbito escolar y toda persona, con o sin discapacidad, sin importar edad, nivel sociocultural, nivel económico, etc. puede presentarlas a lo largo de su vida escolar, es decir, puede presentar dificultades generales o particulares para aprender o adquirir ciertos conocimientos y por ende necesitar atención específica y de mayores recursos educativos para poderle transmitir esa información.

González – Pérez (2002) menciona que un alumno con necesidades educativas especiales precisa ayudas específicas para acceder al currículo, ejemplo de ello es lo siguiente: medios de acceso al currículo (instalaciones, equipamiento, recursos, técnicas o lenguaje), un currículo específico o adaptado, una atención especial al contexto social y al clima emocional del alumno, medidas de atención psicopedagógicas y servicios específicos para conseguir metas educativas de forma temporal o permanente. *“A través de estas atenciones especiales se pretende conseguir el máximo desarrollo de las posibilidades y capacidades de estos alumnos, respetando las diferencias individuales que presenta en su desarrollo”* (p.20). Esto implica un gran reto para la escuela, la familia y la sociedad ya que se pretende normalizar e integrar al niño con necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales está estrechamente relacionado con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que ciertos alumnos pueden requerir a lo largo de su vida escolar para el logro de su máximo crecimiento, pues la finalidad de

proporcionar una atención a las necesidades educativas especiales que pueda presentar una persona es que se le estimule de forma personalizada de acuerdo a sus necesidades, para alcanzar un grado de desarrollo y madurez que le proporcione una mejor calidad de vida dentro de los ámbitos personal, familiar, social y laboral.

Hasta aquí se ha revisado el concepto de *necesidades educativas especiales*; en el apartado siguiente se explicarán las causas de éstas.

Causas de las necesidades educativas especiales

Al hablar de las causas de una necesidad educativa especial no se pretende poner el énfasis en cuadros diagnósticos, síndromes o tipos de trastornos para encasillar o etiquetar a los alumnos que presentan algún tipo de problema de aprendizaje. Sin embargo, es de vital importancia analizar las causas de dicha necesidad educativa especial, para poder, desde la realidad que vive el niño, responder a sus necesidades de aprendizaje.

Dicho lo anterior, hasta este momento han sido tomadas en cuenta tres causas: biológicas, psicológicas y sociológicas. La diferencia entre unos y otros autores de acuerdo a González (1999) *es que unos ponen el énfasis en unas causas y otros en otras, pero todos admiten todas. Por tanto en las conductas adaptadas o disruptivas, diferentes y/o deficientes se admiten:*

1. Causas de origen biológico, debidas a factores innatos o hereditarios, determinadas por factores de naturaleza genética y hereditaria (prenatales y perinatales) que cada individuo se encuentra al nacer y que le son dados al margen de su voluntad, tales como las lesiones, daños, alteraciones con las que se puede nacer (Síndrome de Down, parálisis cerebral...); en otras ocasiones, están determinadas por factores biológicos actuales, tales como la desnutrición, ingestión de fármacos o de drogas, etc.

2. Causas de origen psicológico, debidas a factores propios del individuo, como: alteraciones de los procesos internos, tener más o menos inteligencia, tener un semblante sereno o irritable, etc.
3. Causas de origen sociológico, por ejemplo: el nivel económico, cultural, recibir malos tratos, etc. (González, 1999, pp.24-25).

Anteriormente se mencionó que las necesidades educativas especiales se pueden dividir en dos tipos, transitorias y permanentes, estas últimas más ligadas a causas biológicas de acuerdo a lo explicado, mientras que las causas de las necesidades educativas especiales transitorias se pueden asociar a cuatro grandes aspectos: a) sociocultural, b) educativo, c) familiar y d) individual.

El categorizar las causas de las necesidades educativas especiales transitorias en estos cuatro grandes aspectos en los que se da mayor o menor énfasis a algunos de los elementos que las componen, no implica que sólo se debe dar una causa en una necesidad educativa especial transitoria, es más, la mayoría de las veces son más de una y probablemente de diferentes categorías. Lo importante es que al conocer dichas causas se puede orientar la intervención psicoeducativa para dar una mejor respuesta educativa y generar acciones preventivas.

A continuación se aborda cada uno de los cuatro elementos en los que se agrupan las causas de las necesidades educativas especiales transitorias de acuerdo con Paz (2000):

- a) Sociocultural: se refiere a los aspectos o elementos generales de la cultura que afectan los procesos de aprendizaje de la mayoría de las personas.
 - Oportunidades para una educación de calidad: la comunidad local influye en su actitud hacia la educación y la escuela, así como en las oportunidades educativas que ofrecen a sus ciudadanos. Por lo que la comunidad puede

generar diversas alternativas dependiendo de la actitud, expectativas y proyecciones que tenga hacia la educación.

- Actitud frente a los niños con necesidades educativas especiales: una actitud desfavorable podrá afectar al grupo familiar y éste a los niños con necesidad educativa especial transitorias. Por lo que la forma en la que se aborde la temática de las necesidades educativas especiales, irá en beneficio de todos los participantes de la comunidad y en especial de los niños con necesidades educativas especiales transitorias.
- Ingresos económicos desfavorables: los cuales pueden incidir en las probabilidades de éxito escolar del niño. Si se tiene constantemente hambre, si no se tiene la ropa necesaria, si las condiciones sanitarias son malas y si su dieta no es equilibrada; no se podrá llegar al éxito en las tareas de aprendizaje.

b) Educativo: referente a los aspectos de la institución, el aula y las interacciones que afectan al alumno a tal punto que obstaculizan su aprendizaje.

- Actividades con sentido: los intereses juegan un rol fundamental en el aprendizaje ya que otorgan sentido a los contenidos. Si los cursos no contemplan el interés del niño o sus conocimientos previos será más difícil para el niño encontrar sentido a lo que aprende y entonces, podrá presentar dificultades de aprendizaje.
- Programas recargados: en los últimos tiempos la información a la que se tiene acceso es cada vez más amplia. El llevar esa información a los programas de estudio hace que estos sean cada vez más extensos, lo que conlleva a dedicar más tiempo y esfuerzo a determinadas temáticas sin priorizar los contenidos que son importantes, prácticos y relevantes para la vida del alumno.

- Métodos de enseñanza: la selección inadecuada de técnicas y métodos de enseñanza es posiblemente la causa más importante de necesidades educativas especiales transitorias. Los métodos y procedimientos usados para la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo deben ser bien definidos y de probada efectividad para poder prevenir dificultades. Por otra parte, el profesor debe estar siempre atento para que cada alumno vaya construyendo sus propios aprendizajes y no sólo memorizando o recitando lo que él quiere escuchar.
- Relación profesor-alumno: cuando el profesor descalifica o etiqueta a sus alumnos, estos tendrán mayores posibilidades de presentar necesidades educativas especiales transitorias, pues afecta directamente al área emocional, logrando así que el alumno se sienta poco competente y muestre desinterés frente al aprendizaje.

c) Familiar: referido a los aspectos propios de la familia (su dinámica, características de los padres, etc.) que afectan los procesos de aprendizaje.

- Relaciones Familiares: entendiendo a los individuos como sistemas, cualquier elemento que los afecte también afectará a sus integrantes. En este sentido si los padres tienen algún problema (alcoholismo, problemas económicos, entre otros) los hijos podrán resentir dicho problema en la interacción, lo que conllevará a problemas de concentración y desmotivación que afectarán su aprendizaje en la escuela y las relaciones que allí genere.
- Expectativas: desde lo educacional implica el deseo de que los hijos triunfen en la escuela, que aprendan. Esto va depender de los intereses, capacidades y habilidades que tenga cada integrante de la familia, especialmente los padres.

- Sobreprotección: cuando se encuentra con niños sobreprotegidos por sus padres, el niño puede sentir que no es capaz, por lo tanto no logra ser autónomo. Esto lo llevará a no realizar la tarea o en el mejor de los casos lo intentará, pero al no lograr lo que desea se frustra y abandona la tarea comprobando de esta forma que efectivamente no puede.
- Tipo de padres: es posible encontrar padres democráticos, autoritarios y liberales, por ejemplo, si los padres son demasiado exigentes y rígidos, se muestran excesivamente sobre protectores o no tienen reglas claras, es muy probable que los niños lleguen a la escuela con carencias para enfrentar las exigencias de aprendizaje.

d) Individual: se refiere a los aspectos propios (intrínsecas) de la persona que afecta su aprendizaje; aunque no se debe olvidar que existe una interrelación dinámica con el medio escolar y familiar.

- Problemas de salud: cuando un niño presenta problemas de salud, generalmente se ausenta del sistema escolar, por lo que hay contenidos que no trabaja, tiende a desconcentrarse más fácilmente, se fatiga y pierde el interés por la tarea, sus conocimientos previos no son los necesarios para enfrentar una nueva tarea por lo que podrá presentar problemas en su aprendizaje.
- Problemas emocionales-sociales: las respuestas emocionales inadecuadas limitan seriamente las oportunidades de éxito en la escuela y a la inversa.
- Motivación: una actitud positiva hacia cualquier trabajo hace que este sea más enriquecedor para cada persona. Se debe recordar que la motivación se ve influida por aspectos internos y externos, es decir, que tanto el niño y la percepción que tenga de sí mismo y su entorno, como las personas y las

interacciones que se establezcan podrán afectar la motivación frente al aprendizaje.

- Estilos de aprendizaje: las dimensiones del estilo de aprendizaje como las condiciones físicoambientales, intereses, su nivel de atención, las estrategias que emplea para la resolución de tareas y motivación para aprender, caracterizada por provocar un desafío y diseñar situaciones de aprendizaje que estén en su zona de desarrollo próximo lo cual significa: *“Distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz”* (Vigotsky, citado en González-Pérez, 2002).

Finalmente, en España, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (citado por González, 1999) hace eco, de forma explícita, de cuanto se plantea aquí, al afirmar que: *“no todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza, tienen un mismo origen o requieren, para ser atendidas, actuaciones y medios similares”* (p.25).

Así, se entiende que existen diversas necesidades educativas especiales, cada una con diferentes causas y circunstancias, por lo tanto, su atención requerirá de diferentes instrumentos y acciones, por ello, es importante la detección y evaluación de estas, para brindar una atención eficaz de acuerdo a la particularidad de cada caso.

Finalmente y con todo lo expuesto anteriormente, se concluye que las necesidades educativas especiales se identifican dentro del contexto escolar, ya que es allí donde el sujeto se encuentra expuesto constantemente al proceso de enseñanza – aprendizaje; es importante mencionar que es notorio el desfase que esta situación puede provocar en un individuo perteneciente a un grupo escolar, independientemente del tipo de necesidad educativa especial que este presente (transitoria o permanente). Así mismo

una vez identificaa la problemática será importante darle seguimiento para poder intervenir y ayudar a quien la presenta, de tal manera que disminuya su dificultad para acceder a los contenidos escolares. En el siguiente apartado se aborda este último punto y se habla de la importancia de detectar y evaluar las necesidades educativas especiales.

La detección y evaluación de las necesidades educativas especiales

El objetivo principal de detectar y valorar las necesidades educativas especiales es determinado por las actuaciones educativas o ayudas que será preciso proporcionar al alumno con esas necesidades (Bautista, 1993).

El Real Decreto antes mencionado establece en su artículo 3ro, que *“la atención educativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales comenzará tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen tal atención, cualquiera que sea su edad, o se detecte riesgo de aparición de discapacidad”*. De la misma manera, se indica que esta *“identificación de los que requieran apoyos y medios complementarios a lo largo de su proceso educativo, se efectuará por parte de los servicios de la administración educativa. Dichas propuestas estarán fundamentadas en la evaluación psicopedagógica...”*

De esta manera, la atención educativa eficaz y el ajuste de la respuesta que desde las instituciones escolares deba prestarse a los alumnos con necesidades educativas especiales, exige tomar decisiones que estén avaladas previamente por un adecuado proceso de evaluación psicopedagógica, en el que se identifique y determine de forma cuidadosa y precisa dichas necesidades y así, concretar la oferta educativa, ordinaria o específica, que habrá de incluir las medidas y apoyos necesarios.

Desde esta perspectiva que viene reflejada en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (citada por González-Pérez, 2002) la evaluación psicopedagógica se entiende como:

“Un proceso de recogida de datos, análisis y valoración de la información relevante sobre distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar o concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que aquellos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades” (p. 5).

De esta forma, la evaluación psicopedagógica se convierte en la base para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales y desde el momento en el que inicia se comienza con el proceso de intervención psicoeducativa, ya que dicha evaluación permitirá atender a las necesidades educativas especiales de manera particular.

De acuerdo con Gómez (2000), la evaluación psicopedagógica es necesaria para:

- Tomar decisiones relativas a su escolarización.
- Realizar propuestas extraordinarias de flexibilización del periodo de escolarización.
- Elaborar propuestas de diversificación curricular.
- Determinar recursos y apoyos específicos.
- Realizar la orientación escolar y profesional al término de la escolaridad obligatoria.

Ahora bien, la detección o valoración de las necesidades educativas especiales se ha realizado a lo largo del tiempo de diversas formas; una de ellas ha sido la valoración médica, la cual se basaba en el *déficit* que presenta el alumno, de tal manera que se le etiquetaba, y el diagnóstico de determinada disfunción, se convertía en la explicación de la causa del comportamiento del alumno.

Una forma común de valorar las necesidades educativas especiales es la utilización de pruebas de inteligencia o similares, práctica que en la actualidad está sufriendo un gran

desprestigio por no considerar a las pruebas psicométricas suficientes y determinantes para diagnosticar una necesidad educativa especial. Por lo tanto, esta forma de evaluarlas se encuentra en tela de juicio.

Así, según González (1999) existen dos modelos que ayudan a identificar cuando una persona posee necesidades educativas especiales, y por ende necesita de una atención más específica y de recursos extras para incluirlo tanto al centro escolar como a la sociedad misma:

- a) *Modelo somático-médico.* Menciona que las necesidades educativas especiales están relacionadas con el concepto de enfermedad; es así como la detección y/o el diagnóstico se realiza analizando la sintomatología y buscando el origen de la dificultad que presenta el sujeto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la socialización misma. Lo que se puede rescatar de este modelo, es que al analizar la enfermedad y sus síntomas nos puede llevar a explicar, justificar y detectar el origen de las necesidades educativas especiales que se están presentando.

- b) *Modelo psicologista.* Se enfoca al aspecto psicológico del individuo para determinar, mediante instrumentos (pruebas) de esta corriente, las posibles deficiencias (déficit), capacidades y habilidades que una persona tiene.

Al tener la valoración psicopedagógica de las necesidades educativas especiales un marcado carácter funcional, el currículo escolar se convierte en el referente básico para identificarlas, valorarlas y para determinar los servicios específicos que en un determinado momento, un alumno pudiera requerir.

El proceso de valoración de las necesidades educativas especiales debe permitir identificar cuáles son y su grado de especificidad, de tal manera que se precise el tipo y grado de las adecuaciones curriculares y los medios de acceso al currículo que será necesario facilitar al alumno.

A continuación se presentan los aspectos que son tomados en cuenta para la elaboración de una evaluación psicopedagógica.

Evaluación del alumno

Una vez identificado que dentro del aula escolar existe uno o más niños que presentan dificultades para aprender de forma ordinaria los contenidos escolares, será necesario brindar atención especializada a quienes se encuentren en dicha situación; entonces se deberá evaluar al alumno, el contexto escolar y el contexto sociofamiliar del mismo para conocer las causas que no le permiten aprender como lo hace el grupo en general. De esta forma, a continuación se explican cada uno de los aspectos que se deben tomar en cuenta en la realización de una evaluación psicopedagógica, comenzando con los elementos tomados en cuenta en la evaluación del alumno.

- La *historia de desarrollo*, viene configurada por una serie de interacciones que el niño establece con distintos contextos (familiar, escolar, social) en los que se desenvuelve.

Tabla 1
Historia de desarrollo y aprendizaje

ELEMENTOS	ASPECTOS A EVALUAR	TÉCNICAS
1. Aspectos biológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermedades que hayan podido afectar su desarrollo. • Existencia de dificultades auditivas, visuales y/o motrices. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos: informes médicos, psicopedagógicos, expedientes académicos. • Observación • Resultados de pruebas aplicadas.
2. Desarrollo evolutivo	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de desarrollo evolutivo (áreas más/menos deficitarias). 	
3. Aspectos sociofamiliares	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de autonomía en el contexto familiar. • Grado de autonomía para desenvolverse en el entorno social. • Nivel y tipos de apoyos que proporciona la familia. 	

4. Historia escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Centros, modalidad educativa, medidas adoptadas. • Servicios de apoyo utilizados. • Recursos materiales específicos utilizados. 	
---------------------	---	--

Fuente: González-Pérez (2002), pág. 8

- La *evaluación de las capacidades generales*, permite obtener información respecto al grado de desarrollo de los alumnos y posibilita la identificación de las condiciones personales de discapacidad.

Feuerstein (citado por González-Pérez, 2002) dice que son un conjunto de *determinantes distales* que pueden producir graves deterioros en el desarrollo y afectar el funcionamiento del alumno, pero nunca serán irreversibles e impedirán el acceso a la modificabilidad cognitiva. Servirán esencialmente para decidir la respuesta educativa más adecuada y con ello reducir la incidencia de las condiciones personales de discapacidad y propiciar el desarrollo óptimo del alumno.

- La *evaluación del desarrollo cognitivo*, permite evaluar las condiciones personales del retraso o sobredotación intelectual del alumno. Su conocimiento permite identificar hasta que punto tales condiciones inciden en el proceso de aprendizaje y por tanto en su desarrollo. Al realizar esta evaluación se ha de tener presente que muchas pruebas tienen una base clínica y al aplicarlas al campo educativo, la interpretación de los resultados se hace en un contexto totalmente diferente.

Desde una perspectiva dinámica de la inteligencia, la evaluación de las capacidades cognitivas debe permitir, describir, comprender y analizar los procesos que llevan a cabo los niños. Esto supone que al realizar la evaluación psicopedagógica se ha de prestar atención a los siguientes aspectos:

- a) El tipo de estrategias que el niño utiliza para resolver la tarea propuesta en cada uno de los ítems.
 - b) Los conocimientos previos para resolver parcial o satisfactoriamente cada ítem.
 - c) El tipo de dificultades que presenta y cuál es atribuible al niño.
 - d) El tipo de errores que comete el niño al realizar las tareas.
 - e) El tipo de ayudas específicas que pueden facilitar el progreso del niño.
- El *desarrollo comunicativo-lingüístico*. El lenguaje es el instrumento mediante el cual la experiencia es simbolizada y comunicada. En la evaluación de las capacidades comunicativo-lingüísticas, primero es necesario comprobar que el niño no tiene problemas de visión o audición, posteriormente se deberá valorar el lenguaje en sus aspectos formales (fonológicos, morfológicos y sintácticos), de contenido (semántico), de uso (pragmático) y de reflexión sobre el propio lenguaje (metalingüístico). Para realizar un análisis más amplio y completo de las capacidades comunicativo-lingüísticas, es importante recoger:
 - a) Tanto los indicios verbales como los no verbales que en situaciones normales nos ayudarían a comprender el lenguaje hablado.
 - b) Muestras de las expresiones espontáneas que en diferentes situaciones y con diferentes personas realiza el niño.
 - c) Elementos de diagnóstico que permitan determinar si el niño presenta problemas de articulación o alteraciones en los mecanismos del habla.
 - d) Muestras de frases que nos indiquen si el significado general utilizado es apropiado al contexto.
 - e) La amplitud y calidad del vocabulario que es comprendido y utilizado por el niño.
 - f) Si el lenguaje del niño, cumple con la función pragmática en su comunicación con los adultos.

- La evaluación del *desarrollo psicomotriz*, es de gran importancia para el equilibrio personal y social del niño, para su desarrollo cognitivo y para su actuación eficiente en el medio. El niño, se relaciona a través del esquema de su propio cuerpo y cuanto más desarrollado y mejor equilibrado se encuentre este esquema, mayores posibilidades de relación tendrá. Los aspectos que se tendrán en cuenta en la evaluación son:
 - a) El nivel de desarrollo de las capacidades psicomotrices que el niño ha alcanzado hasta el momento condicionado por la maduración del sistema nervioso.
 - b) Los factores que estén incidiendo en el adecuado progreso del niño y los que lo pueden estar dificultando y el tipo de ayudas necesarias, especialmente en que los casos en los que los problemas motores están condicionando el desarrollo personal y escolar del niño.

Las capacidades básicas del desarrollo psicomotriz que hay que evaluar son las siguientes:

- *Coordinación dinámica general*: la capacidad del niño para utilizar los movimientos corporales de forma coordinada (gatear, caminar, correr, saltar etc.)
- *Equilibrio* (estático y dinámico): la duración y el mantenimiento de diversas formas de equilibrio que afectan a la coordinación dinámica general.
- *Coordinación visomanual*: la capacidad para coordinar la actividad motora y la actividad visual (lanzar, recibir, peloteo, etc.).
- *Organización espacio-temporal*: cómo organiza el niño el conocimiento de lo que le rodea, tomándose como punto de referencia a sí mismo.

Por otra parte, un adecuado desarrollo personal y social depende en gran parte de la historia familiar, de la influencia de los iguales y de los medios de comunicación, pero

es la institución escolar el lugar más adecuado para fomentar el desarrollo personal y social a través de las actividades del currículo. Por ello, es importante evaluar las *capacidades relativas al equilibrio personal y al desarrollo social* que pueden estar afectando negativamente o favoreciendo el sistema de interacciones que tienen lugar en el contexto escolar, con el fin de introducir los cambios necesarios para un buen desarrollo.

- El nivel de *competencia curricular* es lo primero que se debe conocer para llevar a cabo una intervención psicoeducativa. Evaluar la competencia curricular es determinar lo que el alumno es capaz o no de hacer, en que condiciones y contextos en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares de su grupo de referencia. Los pasos que debe guiar la evaluación de la competencia curricular son:
 - Determinar el conjunto de áreas curriculares que precisan la valoración.
 - Seleccionar y priorizar los objetivos/contenidos a evaluar.
 - Evaluar y situar al alumno respecto a los objetivos de su grupo de referencia.
 - Determinar el tipo de ayuda.

La finalidad de ésta evaluación es conocer que nivel tiene el alumno en relación con los objetivos del aula, con el fin de determinar qué hay que enseñarle.

- El *estilo de aprendizaje* es el modo de aprender del alumno, la forma en que enfoca las tareas, la manera que tiene para responder y enfrentarse a los conocimientos. En este sentido, la evaluación del estilo de aprendizaje incluye los siguientes elementos:

1. El alumno frente a la tarea. Se refiere a los procedimientos o estrategias que el alumno utiliza para adquirir conocimientos.
2. El alumno y los materiales. Hace alusión a la utilización de materiales concretos como reforzadores para facilitar la adquisición de conocimientos.
3. El alumno y las relaciones interpersonales. Referente a la influencia que tienen los compañeros en el aprendizaje del alumno en el aula escolar; ejemplo de ello es el aprendizaje entre iguales, donde entre alumnos comparten técnicas y estrategias para la resolución de problemas.

El evaluar el estilo de aprendizaje es poner atención en variables cognitivas, motivacionales, afectivas y psicosociales que actúan como facilitadoras del aprendizaje, por lo que no pueden establecerse con carácter general, sino en función de cada caso en particular.

Evaluación del contexto escolar

Desde una concepción constructivista, el aprendizaje es el resultado de la interacción entre la actividad constructiva del niño, las características y la naturaleza de los contenidos a aprender y la ayuda que le presta el profesor y/o los compañeros en el marco del aula y del centro escolar, en su conjunto. Ello supone que para una adecuada valoración de los procesos de aprendizaje es esencial poseer información sobre las diferentes actividades educativas que el profesor y los alumnos llevan a cabo en el contexto escolar.

Los elementos del contexto escolar que se deben analizar son los siguientes:

1. El centro:

- ¿El proyecto curricular de centro contempla la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales?
- ¿Qué medidas de atención a la diversidad hay establecidas en el centro?

- ¿Cuenta el centro con los recursos de apoyo personales y materiales adecuados?
- ¿Cómo se organizan para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos?

2. El aula:

- *Características del aula, los materiales y su organización.* Algunos de los aspectos que influyen en el rendimiento de los alumnos y en particular a los que presentan necesidades educativas especiales son: la distribución del espacio, la claridad con que pueden llegar los mensajes verbales y visuales, el tipo de mobiliario, materiales de juego y trabajo, etc.
- *La práctica docente.* Comprende los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y cómo facilita el profesor el aprendizaje de sus alumnos.
- *Relaciones interpersonales.* Hace referencia al clima social del aula y a la calidad de las relaciones y comunicación que el alumno mantiene con los compañeros y los profesores.

Evaluación del contexto socio-familiar

La finalidad de la evaluación del contexto sociofamiliar es la de conocer aquellos aspectos de la vida familiar del niño que pueden estar afectando a su proceso de desarrollo y aprendizaje. Para ello es importante conocer las características de la familia y de su entorno, las expectativas de los padres y las posibilidades de cooperación para el desarrollo de programas educativos específicos. La información se puede obtener a través de una entrevista personal o mediante un *cuestionario familiar* que recogerá la información más relevante de acuerdo a los siguientes apartados:

- *Situación personal.* En este apartado se incluirán los datos referentes a: estado de salud, grado de autonomía, características personales, actitud, hábitos de estudio, juegos y ocio.

- Características de la familia. Incluye aspectos como: estructura familiar, relaciones familiares y dinámica interna, valores predominantes, vida cotidiana y ocio.
- Actitud de los padres. Se incluyen: la actitud y expectativas de los padres ante las necesidades especiales del hijo, ayudas al proceso educativo y relación familia-escuela.
- Entorno social. Incluye: características y servicios del entorno, y grupos de referencia.

El objetivo de la evaluación psicoeducativa no es realizar un análisis pormenorizado del alumno de manera aislada, sino contextualizado en el ámbito donde se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, poniendo el acento en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje y no al margen de éstos.

Finalmente, la información relevante obtenida en los diversos ámbitos explorados debe ser recogida en un *informe psicoeducativo*, el cual es un instrumento fundamental de comunicación tanto entre los profesionales, como hacia los padres y/o alumno y la administración.

El informe psicoeducativo incluirá como mínimo la síntesis de la información relativa a los siguientes aspectos:

- a) Datos personales. Permite identificar al alumno, conocer su historia escolar y saber el motivo de la evaluación.
- b) Desarrollo general del alumno. Se incluye la información relativa a los aspectos relacionados con el desarrollo social, comunicativo, motriz de desarrollo, el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje.
- c) Aspectos relativos al contexto escolar. Incluye la información relativa a aspectos relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y en el centro escolar. Fundamentalmente se centra en conocer cómo se organiza la respuesta educativa, los aspectos relacionados, actividad docente y el estilo

de enseñanza del profesor, y las relaciones del alumno con el grupo de compañeros.

- d) Aspectos relativos al contexto sociofamiliar. Incluye el contenido más significativo de la vida familiar. La relación de la familia con la escuela y la actitud de los padres.
- e) Identificación de las necesidades educativas especiales. La información ha de orientarse a establecer las medidas necesarias de carácter curricular o de medios personales y/o materiales, para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumno.
- f) Conclusiones y sugerencias. En este apartado se incluyen las orientaciones para la propuesta curricular.

Como queda claro, la realización de la evaluación psicopedagógica permite detectar las necesidades educativas especiales que ciertos niños pueden presentar dentro del contexto escolar y sus causas, lo cual permitirá que se pueda iniciar el proceso de integración educativa, ya que la información proporcionada por dicha evaluación servirá para seleccionar las herramientas adecuadas que permitan realizar las adecuaciones pertinentes que logren la integración educativa de estos niños. Dada la importancia de esto, el siguiente apartado está dedicado a explicar el proceso de integración educativa en nuestro país.

Proceso de Integración Educativa en México

La Integración Educativa de acuerdo con la NARC (National Association of Retarded Citizens, USA) (citada en Bautista, 1993) es *“una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal”* (p.39)

Esta definición indica que se puede realizar el proceso de integración de los alumnos, aunque estos presenten o no necesidades educativas especiales tanto al aula regular como al contexto escolar, atendiendo a las necesidades particulares de cada uno de ellos, y siempre apegada al plan educativo establecido. Para clarificar el concepto de la integración escolar, se presentan a continuación las definiciones dadas por diferentes autores.

Birch (citado en Bautista, 1993) define la integración escolar como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje.

Kaufman (citado en Bautista, 1993) define la integración en el marco educativo como *“referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requerirá una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular, especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar.”*

Por su parte, Bronston (1974) pone el acento en la noción de igualdad, desde la concepción normalizadora, y así habla de *“tener iguales derechos que los demás; de estar con sus compañeros y aprender con ellos; de recibir los servicios especiales, sin tener que ser segregado por ello; de trabajar como las demás personas...”* (p. 54).

En cualquier caso, hay que reconocer que las diferentes definiciones que se han ido dando a lo largo del tiempo tan solo han hecho referencia a las distintas concepciones que sobre la educación especial y sobre la integración escolar han imperado en cada momento. Es por eso que si se tuviera que elegir una definición completa, que consensuara las distintas visiones que sobre la integración existen, difícilmente se podría encontrar, entre otras cosas porque la integración no se puede enmarcar en unos límites fijos e inmutables, la integración educativa hace referencia a un proceso dinámico y cambiante que admite diversos tipos de concreción (Aguilar, 2000).

Es por eso que el principio de la integración escolar fue unificar la educación ordinaria y la especial, con la finalidad de ofrecer un conjunto de servicios a todo el alumnado, en función de sus características personales y sus necesidades educativas especiales.

Así y en atención a las políticas de educación básica en el país y a la búsqueda que el Gobierno Federal establece para desarrollar una educación con equidad, calidad y cobertura suficiente y eficiente a la sociedad, éste da a la Dirección de Educación Especial (DEE) atribuciones para reorientar los servicios de atención a los niños con necesidades educativas especiales, a través de los Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP), Centros de Apoyos Múltiples (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a Escuelas Regulares (USAER), que son las instituciones responsables de ofrecer los servicios para apoyar la integración de esta población a la educación básica.

En el caso de CAPEP son las instituciones encargadas de integrar a los niños con necesidades educativas especiales en educación preescolar; su función es la de apoyar los procesos educativos necesarios para que éstos niños se incorporen a la escuela regular en correspondencia con sus habilidades y competencias, buscando alcanzar, en la medida de lo posible su regularización. En el caso de los CAM se trata de las instituciones que se encargan de atender a alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad y que no pueden asistir a la escuela regular, su propósito es realizar las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular, así como propiciar el desarrollo integral de sus alumnos, conforme a sus requerimientos, características e intereses, brindando orientación a los padres y madres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que necesitan estos alumnos para beneficiar su integración escolar, laboral y social (SEP/DEE, 1996, p. 18).

En el caso de la USAER, es la institución a la que corresponde brindar apoyo psicopedagógico a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y que se encuentran inmersos en la educación primaria; así, se trata de la institución

encargada de llevar a la práctica el programa de integración educativa en las escuelas regulares.

La USAER es una instancia técnico-operativa y administrativa de educación especial que tiene como antecedentes directos e inmediatos los servicios de Grupos Integrados A y B, Centros Psicopedagógicos, Unidades de Atención a Niños con Aptitudes y Capacidades Sobresalientes (CAS) y los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC).

El personal que laboraba en éstos centros pasó a formar parte de las USAER, que en 1994 surge como la institución a través de la cual se busca reorientar y reorganizar los servicios de educación especial para promover el enfoque integrador de las nuevas políticas educativas de México. De ahí que se les defina como:

...la instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de educación básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar (SEP/DEE, 1996, p. 15).

Como institución base para desarrollar la integración de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a la escuela regular de educación primaria, sus propósitos son: 1. Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica; 2. Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales; 3. Evaluar los avances conforme a su propia evolución escolar; 4. Orientar a los padres y madres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales (SEP/DEE, 1996, p. 15).

Para cumplir con estos propósitos las USAER deben estar integradas, según el proyecto educativo, por un equipo multiprofesional de especialistas conformado por: un

director, una secretaria, dos maestros de apoyo de manera permanente por cada escuela, (aunque esto estará sujeto a la demanda que exista en la misma, en torno a la atención de las necesidades educativas especiales) y un equipo de apoyo técnico formado por: un psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social, quienes planearán y desarrollarán sus actividades, a partir de las acciones que se definan en la evaluación psicopedagógica del niño y de las estrategias que se diseñen para la intervención. Dicho equipo tiene por obligación atender a cinco escuelas de educación primaria; *“...la USAER tendrá como sede una de las escuelas, desde la cual planeará, desarrollará y evaluará la totalidad de las estrategias y acciones para realizar el apoyo para la integración educativa”* (SEP/DEE, 1994d, p.10); esto se llevará a cabo a través de un apoyo itinerante, en el que de manera programada se asiste una vez por semana a cada escuela.

Este equipo multiprofesional de la USAER desarrolla un trabajo colegiado en el que cada uno de los integrantes aporta estrategias propias de su formación para realizar una detección, intervención y evaluación de los niños con necesidades educativas especiales para su integración a la escuela regular.

El proceso de atención comienza con la evaluación inicial, en ella se consideran dos momentos: la detección de alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales; en el caso de la detección, ésta tiene como finalidad identificar a los alumnos que con respecto a su grado y grupo escolar presentan dificultades (acceso a la escuela, a los elementos del currículo y de ambos tipos) para aprender los contenidos escolares; una vez hecha la detección se procederá a la determinación de las necesidades educativas especiales mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para ello. En el momento de que las necesidades educativas especiales sean determinadas se podrá tomar alguna de las siguientes alternativas: intervención psicopedagógica, canalización o solicitud de un servicio complementario. La intervención psicoeducativa se refiere a *“...los apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el*

contexto escolar, atendiendo a sus necesidades educativas especiales ” (SEP/DEE, 1994d, p.14). Esta intervención psicoeducativa podrá llevarse a cabo en el grupo regular o en el aula de apoyo; el que se realice en una u otra, se determinará cuando se conozcan las necesidades educativas especiales de cada alumno en particular y de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada escuela en específico. En la planeación de la intervención psicopedagógica se definirán las adecuaciones curriculares que han de realizarse y el espacio donde se llevará a cabo la misma.

Gran parte del trabajo en la USAER se fundamenta en el conocimiento y manejo del currículo, por lo que se considera importante explicar qué es y qué son las adecuaciones curriculares*, factores importantes para lograr la integración educativa de un niño con necesidades educativas especiales.

En la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se define al currículo como *“el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente” (Art. 4.1).*

De acuerdo a esta definición, Bautista (1993) señala que el currículo:

- Se ofrece como un marco teórico-reflexivo con la intención de dar respuesta a los elementos que lo constituyen.
- Los elementos que conforman el currículo se apoyan en dos claros supuestos:
 - Intención: ¿Qué es enseñar?
 - Actuación: ¿Cuándo, cómo enseñar?
¿Qué, cuándo, cómo evaluar?
- El currículo ha de perseguir modelos de enseñanza flexibles y abiertos que permitan la contemplación de las características individuales.

* En el presente trabajo se han de referir las modificaciones que se hacen al currículo para atender necesidades educativas especiales, como adecuaciones curriculares, sin embargo es necesario indicar que las fuentes de información consultadas, también se refieren a estas como adaptaciones curriculares; de ahí que en las citas textuales se ponga tal como lo refieren los autores.

- El currículo ha de ser un elemento dinamizador del propio proceso de integración escolar.
- El currículo es un ámbito para la experimentación educativa y, por consiguiente, un instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza.
- Elementos materiales del currículo serían todos aquellos que rodean al alumno.

Al revisar la definición de Bautista (1993) se puede entender al currículo como el instrumento principal de la actuación educativa, es decir, en el se presentan todos los objetivos y contenidos determinados para cada nivel escolar, de tal forma que se convierte en una herramienta necesaria para el docente, pues por medio de este se crea el proceso de enseñanza – aprendizaje que se lleva a cabo en el aula escolar; además ayuda a identificar y atender a las necesidades educativas especiales. A esto último hace alusión la siguiente definición.

López Melero (citado en Bautista, 1993) menciona que para que el currículo tome en cuenta a los niños cognitivamente diferentes, debe contemplar por lo menos tres principios:

1. De flexibilidad, donde se establezca que no todos los niños tienen que lograr el mismo grado de abstracción ni de conocimientos, en un tiempo determinado. Por lo cual cada uno aprenderá a su ritmo para cubrir sus necesidades.
2. De trabajo simultáneo, cooperativo y participativo. Con lo cual se requiere expresar que no ha de producirse una currícula paralela en una misma aula y en un mismo momento. Si se han programado actividades y experiencias de un tema en concreto que se está desarrollando en clase, los niños con necesidades educativas especiales pueden participar perfectamente en las mismas actividades, aunque no con la misma intensidad ni con el mismo grado de abstracción.

3. De acomodación, es decir, que al concluir la planificación escolar de un curso y al inicio del mismo se tenga en cuenta qué alumnos con necesidades educativas especiales hay en el aula y sean contemplados en dicha planificación del centro.

Lo importante es que el currículo se concrete en el contexto de cada centro escolar, en forma de proyecto curricular; en el contexto de cada aula, en forma de programación para el grupo-clase y, en caso necesario, para un alumno concreto, mediante la adaptación curricular individualizada.

Este problema de las particularidades que caracterizan a cada centro educativo, necesariamente lleva a reconocer que el currículo escolar se debe flexibilizar, lo que implica que en un proceso educativo se tienen que hacer Adecuaciones Curriculares (AC), las cuales consisten en una estrategia de planificación y actuación docente que se emplean para responder a las necesidades educativas especiales que algunos alumnos tienen para acceder al currículo regular.

Una referencia importante para todo maestro en la elaboración y desarrollo de AC, es el análisis crítico de la estructura curricular, ya que en ella se manifiestan principios y valores fundamentales que permitirán encauzar diversas prácticas pedagógicas. Para ello, él debe reconocer que las AC son *“...la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyendo lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo”* (García; Escalante; Escandón; Fernández; Mustri; y Puga; 1998, p.132).

La finalidad de las AC es que el alumno acceda a los contenidos que están contemplados en el currículo de tal manera que logre cubrir con los objetivos establecidos para cada nivel académico.

Ahora bien, las AC se deben dar de acuerdo a dos ejes: uno primero de carácter vertical, enfocado a los planes y programas de estudio y su secuenciación por ciclo y grado; un segundo horizontal, sobre cómo es el grupo, cuál es el grado de competencia curricular de los alumnos, qué saben, qué podrían aprender con ayuda y cuáles son sus intereses y motivaciones (SEP/DEE, 1996, p.27).

Estos ejes se pueden dar en función de dos situaciones de adaptación para los alumnos con necesidades educativas especiales: una primera, que implica aquellas que son de carácter no permanente (necesidades educativas especiales temporales) en alumnos que en cualquier momento de su escolaridad empiezan a presentar “problemas de aprendizaje”; como puede ser un ritmo de aprendizaje más lento, una motivación diferente, dificultades socio adaptivas, etc.; y una segunda, de carácter permanente (necesidades educativas especiales permanentes), en alumnos que presentan una lesión cerebral, ya sea de nacimiento o por un accidente, dificultades de tipo motor-sensorial y/o social y que pueden requerir de apoyo continuo. Para apoyar dichos problemas las AC pueden ser de tres tipos:

1. *Adecuaciones de acceso al currículo.* “para aquellos alumnos que por sus limitaciones físicas no pueden hacer uso adecuado de instalaciones, mobiliario y equipo” (SEP/DEE, 1996, p. 27). Entre estas adecuaciones se puede distinguir, los ajustes de las características arquitectónicas de las escuelas, como rampas, barandales, etc.; las relativas a la adaptación, adquisición y ubicación de mobiliario, del material escrito y de los recursos didácticos adecuados a sus necesidades.
2. *Adecuaciones al currículo.* Para el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) son el “conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación. Actividades, metodologías para atender las diferencias individuales de los alumnos” (citado en García et al, 1998, p.145).

3. *Adecuaciones curriculares de ambos tipos.* Cuando el niño presenta alguna discapacidad y una necesidad educativa especial, se hacen necesarias adecuaciones de acceso y curriculares. Por ejemplo, en el caso de un niño con déficit de atención se podrían hacer adecuaciones de acceso como el ubicarlo cerca del escritorio del maestro y frente al pizarrón y quitar del salón cualquier estímulo gráfico que pudiera distraer su atención, y en cuanto a las adecuaciones al currículo se podría buscar la manera de que las actividades se realizarán en periodos cortos de tiempo con el fin de mantener su atención.

Para tal efecto se hace necesario tener claro el qué enseñar (asignaturas y contenidos), cómo enseñar (metodología) y cuándo enseñar (temporalización). En cuanto a qué enseñar hay dos tipos de adecuaciones que se realizan: por un lado, eliminación y/o introducción de algún objetivo, contenido o actividad, en forma temporal o permanente; y por el otr, la priorización de ciertos objetivos, contenidos o áreas curriculares frente a otros en forma temporal o permanente en cuanto al cómo enseñar, es "...el rubro que mayores posibilidades ofrece para los alumnos ya que se trata de la elección de metodología, técnicas, materiales específicos, agrupamientos de alumnos, formas de organización de las aulas, entre otras". En lo que se refiere a cuándo enseñar, la temporalización de los objetivos se ubica en dos variantes:

- a) Adaptación temporal, poco significativa. Es decir, el alumno puede alcanzar un objetivo más tarde, pero con la misma secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje que el resto, el proceso sería el mismo pero más lento. En este caso el alumno alcanza los objetivos en su propio grado, pero después que sus compañeros.
- b) Adaptación más significativa. Donde además de modificar el tiempo en que un alumno alcance un objetivo hay que adaptar una secuencia de aprendizaje, dando más o menos tiempo a unas actividades frente a otras. En este caso el alumno alcanza los objetivos en grados posteriores (SEP/DEE, 1996 p. 28).

Tales adecuaciones curriculares se pueden hacer en todo un grupo; en un grupo o varios dentro de la clase, y para grupos mixtos. También existen las adecuaciones de tipo individual, las cuales consisten en programas concretos y específicos que se realizan para aquellas necesidades que requieren de un programa individual y, que se adapten a cada sujeto en particular, siempre teniendo como referencia la programación de su grupo (es necesario buscar agotar todas las posibilidades en grupos antes de decidirse por una adecuación individual).

Es recomendable en primer lugar partir del currículo básico, tratar dentro de lo posible de hacer adaptaciones grupales más que individuales, revisar si la organización de la escuela permite hacer las adecuaciones, iniciar las adecuaciones con una evaluación previa y buscar las estrategias instructivas adecuadas, y si aun modificando estos aspectos no se logran los objetivos propuestos, realizar las adecuaciones en el siguiente orden: actividades, contenidos, objetivos y considerar el orden de prioridad en las necesidades que cualquier alumno tiene (de comunicación, de habilidades sociales y de conocimientos) (SEP/DEE, 1996, p. 29).

Con base en lo anterior se darán las estrategias de intervención y programación, siendo prioritarias las estrategias de trabajo grupal que el maestro organice, apuntando que será competencia del equipo multiprofesional de la USAER determinar las estrategias de trabajo de cada centro educativo.

A la hora de elaborar el perfil grupal, es importante hacer un análisis del proceso de aprendizaje que emplean los alumnos y determinar los elementos necesarios para acceder al currículo; este análisis se hará al inicio del curso, ya que ofrecerá los elementos para planear la intervención del equipo de USAER, y al final del ciclo escolar servirá para orientar al maestro de grupo en relación a la promoción del alumno. Así *“...después de haber obtenido el perfil grupal el maestro de apoyo, conjuntamente con el maestr de grupo determinarán los alumnos que por su enfrentamiento al currículo muestren mayores dificultades y que requieran tener un registro más detallado de sus*

características personales así como de las acciones emprendidas por el equipo multiprofesional de la USAER” (SEP/DEE, 1996 p.25).

Posteriormente se elaborará un expediente donde se incluirá la información relevante sobre la escolaridad del niño por una parte, y por otra las acciones que en un momento dado fueron emprendidas por el equipo de la USAER. Este expediente debe cumplir con los siguientes requisitos: contar con los instrumentos de registro adecuados, permanecer en el cambio de lo trascendente y funcional, estar actualizado, ser veraz en la información que se maneja y responder a un objetivo determinado; este se deberá realizar solo a aquellos alumnos que requieran de una información detallada, dado que sus características no les permitirán avanzar al mismo ritmo de sus compañeros de grupo (SEP/DEE, 1996, p.26).

A partir de estos datos se hará una planificación, la cual “...consiste en tener predeterminadas algunas de las acciones que han de emprender el equipo multiprofesional de la USAER, planificando las tareas que cada uno de los elementos han de realizar para conocer el caso más ampliamente y así plantear las estrategias de intervención” (SEP/DEE, 1996, p. 26).

Durante el desarrollo de la intervención psicoeducativa se llevará a cabo una evaluación continua, la cual permitirá revisar de manera permanente la eficacia de las acciones planeadas de acuerdo a los avances en el aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo, evaluación que principalmente ha de servir para realizar nuevas adecuaciones. Se trata de una evaluación que permitirá determinar el tipo de atención que se requiere, ya sea de carácter complementario, la canalización del alumno o el término de la atención.

Cuando la evaluación demuestre que la atención psicopedagógica ya no es necesaria se retiran los apoyos que se le daban al alumno, al maestro y a los padres de familia, y se inicia un proceso de seguimiento que permita conocer el desempeño del alumno

dentro del contexto escolar, para resolver posibles nuevas necesidades que el alumno pudiera presentar.

La USAER es la institución a partir de la cual tendrán que ajustarse las otras instancias de educación especial (servicios de carácter complementario y servicios de carácter indispensable) para ponerse a disposición de la educación básica en la atención de las NEE, ya que con ello se estará favoreciendo la integración educativa de la población que hasta el momento se encuentra en los servicios de educación especial y que no goza de los beneficios del currículo y de la interacción de medios educativos regulares. *“Esto redundará en un mayor conocimiento y en compromisos compartidos para llegar al desarrollo de una escuela común para todos, de una escuela abierta a la diversidad, de una visión ampliada de la educación básica y asegurar así, una mejor atención a las necesidades educativas especiales presentes en nuestros servicios escolares”* (García, 1998, p. 18).

En resumen y como se puede observar, en la actualidad se está tratando de erradicar la segregación y la exclusión de alumnos que presentan necesidades educativas especiales y por tal motivo no pueden tener acceso al currículo; esto implica un gran paso para dichos alumnos, pues en el momento en que se atiende a sus necesidades educativas especiales, comienza a haber un avance importante en su proceso de aprendizaje, de tal manera que se termina con las etiquetas y se llega a entender al alumno como ente único, con necesidades y diferencias propias, lo cual es tomado en cuenta para llevar la educación a todos.

Es así como, si a un niño se le dificulta aprender a leer y/o escribir, este tendrá la oportunidad de ser atendido con base en sus necesidades y adquirirá el proceso.

Por ello, en el siguiente capítulo, se abordará el proceso y las dificultades de lectoescritura, pues es un problema común que se da en la educación primaria y que de este aprendizaje dependen gran parte de los contenidos escolares.

2. LA LECTOESCRITURA

La lectura y la escritura son adquisiciones fundamentales para los aprendizajes escolares posteriores, ya que en la escuela la fase inicial de aprender a leer y escribir debe transformarse rápidamente en leer y escribir para aprender. Es por ello que en este capítulo se abordarán estas dos habilidades básicas, pues la comprensión de ambas nos ayudará a entender qué es la lectoescritura.

La escritura

Lo que se hace al escribir es representar gráficamente las palabras por medio de signos. González-Pérez (2002) explica que la grafía sustituye al lenguaje y un número limitado de signos y sus combinaciones reproducen todos los signos de la lengua. Al trazar gráficamente las palabras lo hace también el pensamiento que representan, por lo que se establece una relación entre los signos, los sonidos y el sentido. La escritura se configura así como una actividad que representa el significado del lenguaje.

Por ello, para Ajuriaguerra (citado en Hernández y Maldonado, 1999) la escritura es una suma de praxia (capacidad que posee un individuo para realizar un movimiento adaptable a un fin determinado) y lenguaje. Únicamente puede realizarse a partir de cierto grado de organización de la motricidad que supone una fina coordinación de movimientos y un desarrollo espacial. La escritura es acción y representación simbólica, cuya finalidad es comunicar algo por medio de un mensaje escrito.

Etapas del desarrollo de la escritura

Ajuriaguerra (citado en Hernández y Maldonado, 1999) menciona que existen tres grandes etapas del desarrollo de la escritura, aunque aclara que dichas etapas deben ser válidas en los casos en donde los sujetos viven la escolaridad primaria.

- Fase precaligráfica: a pesar de todos los esfuerzos, el niño es todavía incapaz de superar las exigencias de las normas caligráficas, sus trazos rectos son continuos, arqueados, temblorosos, retocados; sus curvas, en lugar de estar redondeadas son angulosas, mal cerradas o demasiado cerradas; la inclinación y dimensión de las letras está mal controlada; las uniones entre letras son complicadas o torpes, la línea no llega a ser recta, se rompe, culebrea, sube, pero más frecuentemente desciende de manera exagerada. Los márgenes son desordenados, ausentes, irregulares y excesivos.
- Fase caligráfica infantil: cuando el niño ha conseguido dominar las principales dificultades de sostener y manejar el instrumento, el pequeño consigue una escritura caligráfica (escritura de letra correcta). Es frecuente que la escritura se haga más ligera que en la etapa precaligráfica, que se una y regularice; el niño produce, con ciertas modificaciones en las proporciones, las formas de letras impuestas por la caligrafía; une las letras, según algunas reglas simples, que él mismo inventa. Las líneas son rectas y espaciadas regularmente, los márgenes son distribuidos correctamente. En ésta etapa la escritura alcanza un nivel de madurez y de equilibrio esencial cuyo progreso se encamina al perfeccionamiento.
- Fase poscaligráfica: en esta fase se requiere un nivel alto de velocidad para traducir un pensamiento que se hace más rápido y se enriquece apoyado en un mayor dominio de la lengua de un modo más evidente. Es en esta fase donde el niño productor de palabras se convierte en codificador de significados y sonidos en signos escritos. Así, dentro de la escritura existen dos vías que participan en la producción de palabras: la vía fonológica y la vía ortográfica, las cuales se explicarán más adelante.

Principios del desarrollo de la escritura

La escritura es un proceso complejo que requiere de tiempo, habilidades previas y que el ambiente sea propicio para esta se practique, por ello Yetta Goodman (citado en Hernández y Maldonado, 1999) ha categorizado tres principios que rigen el desarrollo de la escritura:

- Principios funcionales: crecen y se desarrollan a medida que el niño usa la escritura. De acuerdo a estos principios el niño ve la escritura que otros usan en la vida diaria y observa el significado de cualquier experiencia de lectura o escritura; esto le proporciona no sólo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad, sino además sobre la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura. Los niños llegan a descubrir que el lenguaje escrito es usado cuando la comunicación cara a cara no es posible.
- Principios lingüísticos: los niños llegan a darse cuenta que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional. Aprenden que éste toma ciertas formas, va en dirección particular y, si es alfabético, tiene convenciones ortográficas y de puntuación. No hay sistema ortográfico en el lenguaje oral, de modo que este aspecto del lenguaje escrito es un sistema totalmente nuevo que el niño comienza a entender. Llegan también a darse cuenta que la lengua escrita tiene reglas sintácticas y pragmáticas.
- Principios relacionales: se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral en la cultura.

Cabe notar que las fases que propone Ajuriaguerra (citado en Hernández y Maldonado, 1999) están enfocadas en el aspecto motriz de la escritura, mientras que Goodman

centra sus principios en aspectos lingüísticos. Mientras que Downing; Ferreiro y Teberosky; Read (citados en Jiménez y Artiles, 1991), ponen de manifiesto cómo analizar las producciones escritas de los niños, considerando a éstas como el resultado de un conjunto de destrezas motrices, lingüísticas y cognitivas, para lo cual proponen el siguiente proceso:

- Los niños inicialmente suelen estar centrados en la propia actividad motriz con independencia de los resultados gráficos que obtengan.
- Luego, emplean escrituras más diferenciadas adoptando formas más cercanas a las convencionales, observándose un mayor control sobre el repertorio, cantidad y posición de las grafías. Alcanzan una mayor comprensión al poner en relación dos sistemas: el gráfico y el lenguaje. En este sentido, consiguen establecer correspondencias entre unidades del lenguaje (sílabas o fonemas) y unidades gráficas.

Finalmente, lo que determina la estabilidad de relación entre determinadas unidades gráficas y sonoras, es la aprehensión de los valores sonoros convencionales del sistema de escritura alfabético.

Una vez adquiridos los valores sonoros de los que hablan Downing, Ferreiro y Teberosky, Read, (citados en Jiménez & Artiles, 1991) se hace la correspondencia fonema-grafema; es decir, el producir palabras nos lleva a codificar o convertir significados y sonidos en signos escritos. Como se mencionó, dentro de la escritura existen dos vías que participan en la producción de palabras, la vía fonológica y la vía ortográfica:

- *La vía fonológica*, llamada también indirecta o no léxica, utiliza reglas de correspondencia para obtener la palabra escrita. El uso de esta vía implica la capacidad para segmentar las palabras en los fonemas que las componen y establecer la conexión con sus grafemas correspondientes.

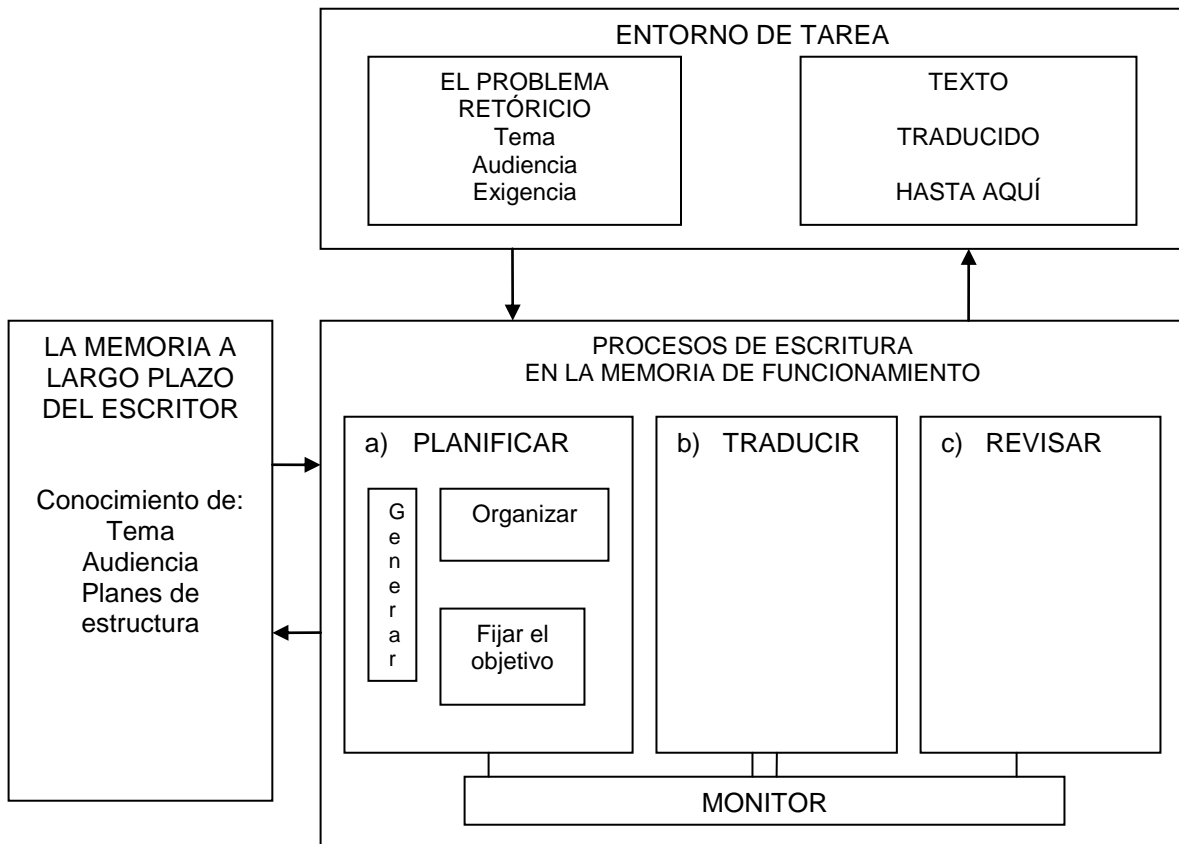
- *La vía ortográfica*, también llamada directa, visual o léxica que recurre a un almacén, el léxico ortográfico o grafémico, donde se tienen almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que ya han sido utilizadas con anterioridad.

Producción de textos

Breuer (1993) nos dice que para poder crear un texto se tiene que pensar lo que se va a decir, se tienen que organizar las ideas y después elegir las palabras adecuadas para expresar esas ideas. Según este autor un buen escritor trabaja por fases: recoge información, la organiza, escribe borradores y los revisa.

Flower, y Hayes (citados en Breuer, 1993, p. 224) dicen que *“la escritura es la acción de tratar simultáneamente con un número excesivo de demandas y limitaciones. Visto desde esta perspectiva, el escritor es un pensador con un exceso cognitivo constante”*. Estos autores decidieron examinar el proceso de escritura, el modelo original representado en el esquema 1 muestra cómo interaccionan los procesos de la memoria en funcionamiento y los de la memoria a largo plazo para resolver los problemas de escritura. Cuando se escribe el entorno de la tarea contiene elementos externos al escritor que influyen en su ejecución. A medida que produce el texto éste pasa a formar parte del entorno y, consecuentemente, puede influir en su pensamiento y estructura.

Esquema 1
Proceso de escritura



Fuente: Brever, 1993. p. 227.

A partir de éste modelo, en la estructura interaccionan tres procesos de la memoria en funcionamiento:

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

De acuerdo con lo anterior, la planificación le da al escritor la representación de la tarea y una idea general escrita o mental del texto, la traducción transforma el plan en

palabras escritas, y en la revisión, el escritor compara el producto escrito con el plan de escritura. Cuando se hace la comparación y existen diferencias entre el texto y lo que se planeo escribir, el escritor introduce cambios con la intención de mejorar el texto.

Bereiter y Scardamalia (citados en Brever, 1993) mencionan que los niños pequeños no planifican contenidos, cuando se les pide que generen textos escriben inmediatamente lo que se les viene a la mente y escriben textos muy cortos que no revisan. De acuerdo con Brever (1993) los niños comienzan a crear textos más extensos a partir de los 10 años, y es hasta la adolescencia cuando la separación entre el plan y el texto se ve más claramente. Para éste autor la planificación implica tres subprocesos: *generar el contenido, organizar el contenido y fijar los objetivos*.

- *Generar el contenido*: se refiere al pensar qué se va a decir –generar el contenido- es el primer obstáculo para superar en un trabajo escrito; cuando se escribe, se generan contenidos posibles utilizando aspectos o apuntes del planteamiento del trabajo para buscar en la memoria a largo plazo. A partir de una primera idea se comienza a explorar una cadena de asociaciones mentales sobre lo que se quiere escribir, cuando un escritor experto comienza a generar contenidos comprueba si lo que esta recuperando de su memoria es relevante y adecuado para la audiencia a la que va dirigido el escrito, de esta forma mientras se planifica, también busca en su memoria información sobre la audiencia, y utiliza los conocimientos de ésta para tomar decisiones sobre el contenido. El hecho de seguir las cadenas asociativas en la memoria a largo plazo es una forma segura de generar contenido, pero se debe controlar la búsqueda, para hacerlo se siguen asociaciones mientras se van generando ideas útiles, cuando la información comienza a ser irrelevante para la tarea, para el tema o para la audiencia, se debe romper la cadena.

- *Organizar el contenido*: generalmente los buenos escritores no presentan el contenido en el mismo orden que la recuperan de la memoria, sino que reorganizan sus ideas de manera que ayude a su audiencia a captarla adecuadamente lo que pretende transmitir, para la cual se deben buscar esquemas de escritura, de tal forma que sea más fácil la organización.
- *Fijar los objetivos*: los objetivos ayudan a hacer elecciones sobre lo que se va a escribir y cómo se va a escribir de tal forma que el texto atraiga al lector, a esto se le llama *conocimiento retórico*.

La lectura

Para poder ahondar en este tema, es importante conocer en primera instancia cuál es el concepto de lectura, ya que esto nos permitirá conocer de forma general el tema que se abordará a lo largo de las siguientes líneas.

Históricamente, la definición de lectura hasta los años setenta estuvo muy centrada en el descifrado, es decir, saber leer era lograr que un texto escrito fuera leído con fluidez por una persona, aunque no entendiera nada sobre el contenido; finalmente el objetivo era aprender a descifrar. Hacia 1974, se comenzaron a desarrollar algunas investigaciones sobre la calidad de la lectura. Ya no interesaba que únicamente las personas supieran leer descifrando sino que se empezó a pensar en la importancia que tenía la calidad y, cambiando la definición de lectura como descifrado, se conceptualizó como comprensión lectora, proponiendo así que no hay lectura si no existe comprensión del texto (Gómez, 1999).

Es así como la lectura es el proceso de la recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código, usualmente un lenguaje, ya sea visual, auditivo o táctil (por ejemplo, el sistema Braille). Otros tipos de lectura pueden no estar basados en el lenguaje tales como la notación o los pictogramas (Weaver, 1994). La lectura no es una actividad neutra: pone

en juego al lector y una serie de relaciones complejas con el texto. Weaver ha planteado tres definiciones para la lectura:

- Saber leer significa saber pronunciar las palabras escritas.
- Saber leer significa saber identificar las palabras y el significado de cada una de ellas.
- Saber leer significa saber extraer y comprender el significado de un texto.

De esta manera, la lectura no solo se encarga de identificar letras para reconocer palabras que den pauta a la obtención del significado de las oraciones; ni tampoco para identificar el significado de un texto, se requiere de la identificación de las palabras aisladamente; así como para identificar las palabras como un todo, no se requiere forzosamente de la identificación de letras tomadas en cuenta como unidades. Es así como a lo largo de este capítulo se profundizará en el proceso de lectura, para identificar como dicho proceso, aunque se vuelve automático cuando ya se ha adquirido, resulta ser muy complejo, y de ahí el que algunas personas no puedan llegar a adquirirlo y por consiguiente a entenderlo o dominarlo.

Es importante saber que una definición de la lectura siempre va a estar en función del sistema de escritura, es decir, si se analizan las características de los sistemas de escritura se puede comprobar que tales sistemas demandan procesos diferentes a la hora de leer.

En general, existen dos tipos de sistemas de escritura: el alfabético y el ideográfico. En los sistemas de escritura alfabético (por ejemplo, español, inglés, italiano, ruso, francés...) a cada letra le corresponde de forma invariable una serie limitada de fonemas (sonidos). Los niños que aprenden a leer a través de este sistema, tienen que aprender necesariamente las reglas de conversión grafema-fonema. Sin embargo, en los sistemas de escritura ideográfico (por ejemplo, chino), los niños no necesitan aprender estas reglas, ya que cada palabra escrita funciona como un todo, no existiendo referencia a los sonidos en los signos gráficos. En este sentido, la lectura es

similar a la tarea de nombrar objetos o dibujos en castellano. A pesar de que en los sistemas de escritura alfabéticos leen de oído (vía fonológica), es posible que las palabras escritas sean reconocidas globalmente sin necesidad de identificar por separado cada uno de sus elementos (letras) (Valle y Cuetos, citado en Jiménez y Artiles, 1991).

Es importante mencionar que sin importar a qué tipo de sistema de escritura, siempre que se trata de leer algún escrito se atribuyen significados lingüísticos a los signos impresos, esto se hace posible ya que dentro de nuestra mente se activa un proceso cognitivo en el momento en que esa imagen entra por nuestros sentidos, lo cual permite darle sentido a lo que solo parece ser un conjunto de símbolos plasmados en un papel. Ahora bien, para realizar este proceso, el lector aporta sus conocimientos previos (que ha adquirido por sus experiencias en la vida cotidiana) para integrar los nuevos datos que se encuentran inmersos dentro de un texto y es así como realiza una comprensión o extracción del significado del mismo.

Procesos cognitivos de la lectura

Si bien existen diferentes disciplinas (la lingüística, la psicología instruccional, la neuropsicología, entre otras) que se han encargado de estudiar y explicar el proceso de lectura, es la postura que adopta la psicología cognitiva la que considera a la lectura como un conjunto de operaciones de computo realizadas por un sistema de procesamiento específico: el sistema cognitivo (De Vega, Carreiros, Gutierrez-Calvo, Alonso-Quecuty, 1990).

Es así como se puede decir que la lectura es una actividad múltiple, cuando se lee y se comprende, el sistema cognitivo es capaz de identificar las letras, realizar las transformaciones de letras a sonidos, construir representaciones fonológicas de las palabras, acceder a múltiples significados de estas, seleccionar un significado apropiado al contexto, asignar un valor sintáctico a cada palabra, construir el significado de las frases para llegar a identificar el contexto del texto, realizar inferencias basadas

en los conocimientos previos (de la realidad) que posee el lector, etc. Es importante saber, que la mayoría de estos procesos ocurren de forma inconsciente y automática en la mente del lector.

Ahora bien, todas estas tareas que realiza nuestra mente al momento de leer, para poder captar la esencia de un texto, están en función de varios procesos cognitivos: la atención, el aprendizaje asociativo, la transferencia intermodal, el análisis de patrones y aprendizaje de reglas, la memoria serial, el reconocimiento de palabras, el procesamiento fonológico y el procesamiento sintáctico. A continuación se explica cada uno de ellos:

- Atención: para poder aprender se necesita atender selectivamente a los atributos distintivos de lo que se pretende aprender. Una atención selectiva eficaz requiere un estado afectivo o emocional que haga posible la atención, motivación por aprender y conocimiento suficiente para facilitar la atención y realizar discriminaciones críticas.

Durante las primeras fases de la discriminación, el proceso requiere de gran esfuerzo cognitivo, pero con el tiempo se vuelve automático. La Berge y Samuels (citados en Berko y Berstein, 1999) demostraron que la discriminación necesita de los atributos distintivos y la atención selectiva y sin esfuerzo a dichos atributos, son puntos de referencia relacionados dentro del procesamiento automático de las letras y las palabras. Por el contrario una discriminación más imprecisa de los atributos son puntos de referencia relacionados dentro del procesamiento no automático. Después de esto sigue que el niño no logre adquirir de forma sistemática y continua los tipos de conocimiento que conducen a un análisis más ajustado de la ortografía (como los significados de las palabras, reglas de ortografía-sonido etc.) tendrá dificultades a la hora de atender selectivamente a las diferencias críticas tanto en las letras como en las palabras.

- Aprendizaje asociativo: en este sentido la asociación se encuentra en la base de la capacidad de *simbolizar*. Cuando se simboliza hay un elemento que representa a otro, y cada uno de ellos puede evocar una reacción común a ambos. El aprendizaje asociativo parece implicar una forma de búsqueda y de descubrimiento de mediadores implícitos que vincula dos elementos asociados en un componente de memoria llamado red semántica (Tulving y Pearlstone. Citados en Berko y Berstein, 1999).
- Transferencia intermodal: cuando se establecen vínculos conectivos entre la información codificada almacenada en diferentes sistemas representacionales, y cuando el acceso a un tipo de información desde la memoria proporciona la oportunidad de acceder a otra, se tiene lo que se llama transferencia intermodal o integración intersensorial (Bryant y Gibson. Citados en Berko y Berstein, 1999). La lectura supone la conexión de representaciones almacenadas en un sistema (como la representación mental de una palabra hablada) con las representaciones almacenadas en otro (como la representación mental de una palabra escrita). La conexión de estas representaciones auditivas y visuales es un tipo de transferencia intermodal. Los símbolos logográficos dependen principalmente de los nombres de las palabras y de los significados para formar vínculos conectivos entre los símbolos visuales y lingüísticos, mientras que los sistemas alfabéticos están basados fundamentalmente en las conexiones entre los símbolos visuales y los sonidos de las letras. Existen dos posibles vías o rutas para el reconocimiento de palabras, que son necesarias y coexistirán en el proceso de lectura, nos referimos a la vía fonológica y la vía ortográfica.
 - *La vía ortográfica*: llamada también ruta léxica o directa que proviene de procesos sensoriales y de la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema. Por medio de esta vía se realiza la lectura de palabras de un modo global, pues basta con un análisis visual de las características de los trazos de las letras, para reconocer

las palabras y llegar de modo inmediato al sistema semántico donde se capta su significado.

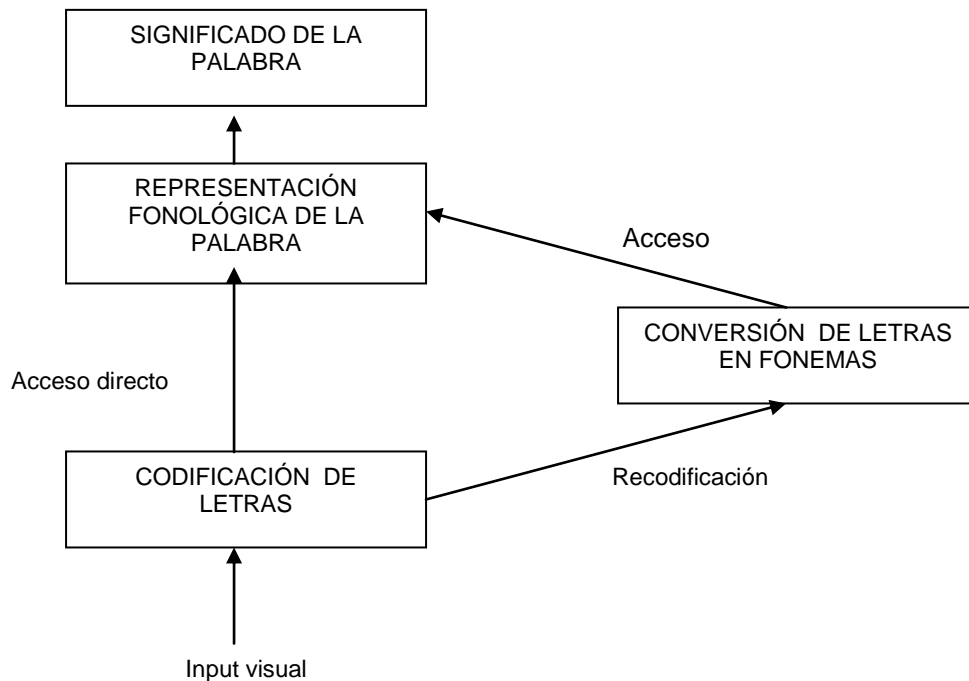
- *La vía fonológica*: llamada también ruta no léxica o indirecta, proveniente de procesos mentales superiores, como razonamiento, memoria, experiencias y conocimientos previos que se tienen del mundo y de nuestro entorno que nos ayuda, durante el proceso de lectura, a reducir la incertidumbre acerca de lo que se está leyendo.

Esta vía supone la mediación del propio lenguaje oral para obtener el significado y consiste en traducir símbolos gráficos ya analizados previamente. Una vez reconvertida la palabra escrita en versión oral, se accede al lexicón y se actualizan los conocimientos asociados con ella. Cuando los niños comienzan a escribir conocen muchas palabras orales, pero muy pocas escritas, por ese motivo, la adquisición de un medio que transforma lo escrito en oral permite descifrar y asignar un significado a todas aquellas palabras escritas de las que se tiene conocimiento oral. Otra función de esta ruta es abordar las palabras desconocidas. Ciertas personas que sufrieron daño cerebral son incapaces de leer palabras desconocidas pero pueden leer un gran número de palabras familiares, han perdido la capacidad para usar la vía fonológica, esta afectación se llama dislexia fonológica. A otros les ocurre lo contrario pues leen sin problemas palabras nuevas pero se apoyan de la vía indirecta para leer palabras familiares, conservan la vía fonológica pero han perdido la vía léxica, a esta afectación se le llama dislexia de superficie.

Si bien, ambas rutas son necesarias para poder leer, su función radica según las condiciones en donde se presenten. Por otro lado, también existen diferencias en función de la familiaridad o frecuencia de la utilización de las palabras; en las palabras familiares, la ruta léxica es la que se utiliza, pero esto no ocurre de igual manera en las palabras desconocidas que serían codificadas por la vía fonológica. Sin embargo, de modo general los lectores tienden a primar la ruta léxica o directa. A continuación se muestra como se da este proceso de doble ruta, en el esquema 2.

Esquema 2

Rutas del reconocimiento de palabras en el proceso de lectura



Fuente: De Vega, 1990, p. 32.

Como se puede observar en el esquema, la lectura siempre comienza por medio de un estímulo visual, que en este caso son el conjunto de letras que forman palabras e ideas. Posteriormente para decodificar, una vez que se han analizado visualmente las grafías nuestros procesos mentales superiores se encargaran de realizar la conversión de grafema a fonema, de tal manera que se obtenga la representación fonológica de la palabra; si ésta se encuentra grabada en el lexicón de inmediato se obtendrá el significado de esa decodificación.

- Análisis de patrones y aprendizaje de reglas: Gibson, 1969 (citado en Berko y Berstein, 1999) sugiere que la capacidad para detectar y utilizar patrones invariantes implica que el desarrollo de la identificación de palabras es algo más que un simple aprendizaje de pares asociados. Sugiere que, incluso sin una instrucción específica y dado que están *programados* de forma natural

para buscar invariantes, los lectores en proceso de aprendizaje llegarán a detectar y a utilizar las correspondencias letra-sonido y otras formas de redundancia ortográfica.

- Memoria serial: el proceso serial es una función cognitiva genérica que varía en función del tipo de información serializada. El recuerdo serial se basa casi siempre en reglas. Si el material que va a ser ordenado no excede el límite de la memoria a corto plazo, entonces el recuerdo serial es posible sin tener que recurrir a mecanismos de organización. Pero cuando el material a ordenar excede los límites de la memoria a corto plazo se ordena mediante reglas implícitas, inducidas o inventadas en el momento. El niño aprende el orden serial de las letras en las palabras escritas en gran parte gracias a las representaciones codificadas de relaciones letra-sonido y de redundancia ortográfica y no gracias a ninguna capacidad inherente de serializar en sentido general (Berko y Berstein, 1999).

La comprensión lectora

De acuerdo con el apartado anterior la actividad lectora siempre debe ir acompañada del proceso de comprensión, ya que tanto en el mensaje escrito como en el verbal, los sujetos permiten interactuar con varias operaciones mentales para poder entender el mensaje, ejemplo de ello, es que al leer se selecciona un significado léxico, se asignan roles gramaticales a las palabras, se integra el significado de las frases, que son aplicables a el conocimiento del mundo para interpretar el texto, además se realizan inferencias, etc. Por otro lado, es importante mencionar que más allá de la comprensión de las palabras, el dominio de la habilidad lectora significa la captación de la información que está contenida en las frases, en los párrafos y en los textos.

Ahora bien, los procesos de comprensión interpretan el lenguaje, transformando los símbolos lingüísticos en una representación mental más abstracta, es decir, lo pasan de

lenguaje a pensamiento. Para que se de la interpretación del texto al realizar el proceso de lectura, el sujeto que lee debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Construcción de proposiciones: una vez asignado el significado a cada una de las palabras escritas es necesario construir unidades de significado más amplio que el lexical, a dichas unidades se les denomina proposiciones.
- b) Construcción de macroestructura: consiste en extraer el significado global de los significados aislados. Es decir comprender la idea general del texto.

Como se puede observar, la lectura comprensiva requiere que el lector procese los contenidos de cada unidad silábica y de las frases en sí, para luego integrar la información de éstas y aterrizar en un significado más amplio. Es por ello que los textos son considerados un conjunto de frases coherentes que comparten un tema, por ejemplo, una frase puede describir una causa y otra su efecto, o una frase puede describir la meta de un personaje en una narración y, posteriormente, otra el logro de esa meta (De Vega, *et. al*, 1990).

Recapitulando, la comprensión de un texto supone que el lector debe ser capaz de descifrar las relaciones de coherencia de todas las frases que conformen un texto, si el lector no es capaz de descifrar la coherencia de las frases, ya sea porque el texto no las hace explícitas o porque el propio lector no dispone de recursos cognitivos – conocimientos previos- para apreciarlas, la comprensión fracasa. Además, aunque el lector conozca el significado de las palabras, y entienda las frases, no es suficiente, pues su tarea más importante es identificar el sentido global del texto.

Es importante resaltar que las relaciones de coherencia y la abstracción que hace el lector en determinada comprensión global de un texto, toman sentido en el momento en que el sujeto internaliza la información que fue más significativa y la acomoda en las estructuras de conocimiento que ya posee; así mismo, esta información estará lista para utilizarse cuando el sujeto lo requiera.

Como se puede ver, la comprensión de un texto se relaciona con la abstracción del significado global de un escrito, es decir, saber cuál es su contenido, que intención tiene, etc.

En el apartado anterior se habló del proceso de lectura y los procesos cognitivos que la conforman (la atención, el aprendizaje asociativo, la transferencia intermodal, el análisis de patrones y aprendizaje de reglas y la memoria serial) es justamente en esta parte de la comprensión lectora, que se encuentra el procesamiento semántico, el cual se explica a continuación:

- **Procesamiento semántico:** consiste en extraer el significado del texto e integrarlo en los conocimientos que posee el lector; la comprensión del texto supone que el lector debe establecer relaciones coherentes de las frases pues el significado del texto no depende de la suma de las partes, sino que para llegar a la comprensión, el lector debe elaborar una macroestructura que es el contenido general de un escrito.

Para la elaboración de la macroestructura se utilizan los siguientes pasos:

1. *Supresión.* Omite aquellas proposiciones que no son necesarias para interpretar el resto del texto.
2. *General.* Algunas proposiciones las sustituye por una que recoge el sentido global del texto.
3. *Construcción.* Un grupo de proposiciones es sustituido por una proposición ausente que se induce como consecuencia de los hechos explícitos (González, 2000).

Es así como para comprender lo que estamos leyendo utilizamos estos tres pasos, en primera instancia de forma consciente para después automatizar el proceso, es decir, se sabe que al leer un escrito se debe realizar una selección de lo más importante y suprimir aquellas partes que son irrelevantes en el contenido del texto, una vez

realizada esta operación se realiza una recopilación coherente de la selección de información que nos parece importante; y es así como se logra la meta, que es extraer la semántica del texto y una macroestructura del mismo.

Es importante mencionar que con la extracción del significado no es suficiente, pues es necesario que el lector integre a ésta los conocimientos que ya posee, este proceso nos lleva a construir un modelo o representación mental del significado global del texto de la siguiente manera: por medio de los conocimientos que ya se posee acerca de las cosas, al momento en que se lee un texto se está agregando más información a la mente, los nuevos conocimientos se agrupan ahí, entonces se comienzan a formar esquemas o redes que permiten aumentar nuestro repertorio de saberes y es así como las expectativas de la interpretación de un texto se ajustan a cada individuo de acuerdo a sus necesidades y a los conocimientos que posee, recordando así con mayor facilidad el contenido de un texto y dando lugar a que por ello lo que para mí es de utilidad para otra persona no puede serlo y por tal motivo pueda leer un escrito y pasar desapercibido, sin ninguna utilización práctica (Taylor, citado en González, 2002).

Ahora bien, para entender de forma mecánica, se presenta el siguiente apartado llamado arquitectura funcional, pues está conformado por dos modelos en forma de esquemas que ejemplifican como es que se da el proceso de lectura a nivel cognitivo.

Arquitectura funcional de la lectura

Una buena teoría de la comprensión debe incluir una descripción de su arquitectura funcional. Esta descripción tiene como finalidad ofrecer una imagen detallada de cómo se da el proceso de lectura en los sujetos lectores. Para establecer esta arquitectura se deben tomar en cuenta tres objetivos que se relacionan entre sí:

- a) Identificar los componentes cognitivos que intervienen en el proceso de lectura.
- b) Establecer la disposición temporal de los componentes cognitivos.

- c) Determinar el modo en que los componentes cognitivos se comunican entre sí.

Conocer los componentes cognitivos (atención, aprendizaje asociativo, transferencia intermodal –vía fonológica y ortográfica-, análisis de patrones y aprendizaje de reglas, memoria serial) y la forma en que estos funcionan e interactúan entre sí en el proceso de lectura, permitirá establecer puntos de partida para brindar un trabajo que refuerce el funcionamiento de estos, ya que en cierta forma no están siendo dominados por el alumno que presenta necesidades educativas especiales en lectura. A continuación, se presentan dos concepciones que ejemplifican el proceso de lectura nivel cognitivo.

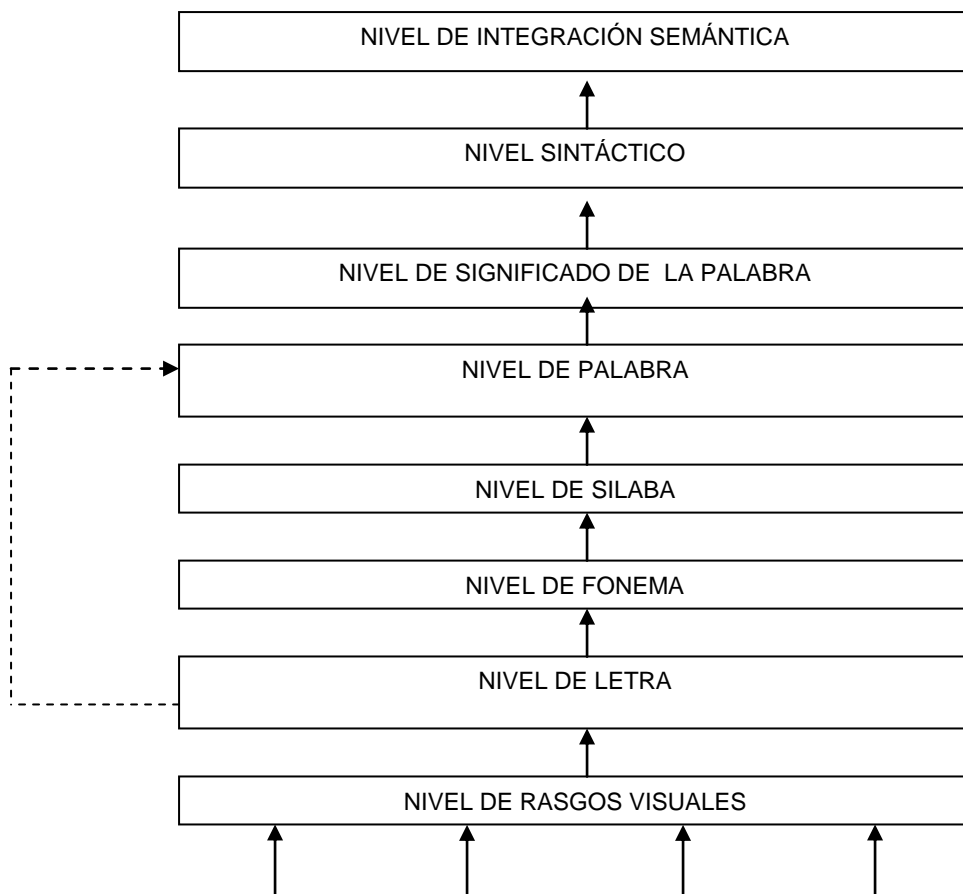
De acuerdo con De Vega, *et. al.* (1990) existen dos estructuras o arquitecturas que muestran de manera simplificada el proceso que lleva a cabo un sujeto a la hora de realizar la producción y comprensión de un texto: la concepción modular y la concepción interactiva.

- a) Concepción modular: Fodor (citado en De Vega, *et. al.* 1990) fue el creador de esta concepción, la cual supone que el sistema está compuesto de unidades funcionales autónomas o módulos, que interactúan solo de abajo a arriba, es decir, que los módulos de alto nivel nunca deben influir con las funciones de los módulos de bajo nivel. Dichos módulos tienen su función específica por lo que cada uno de ellos ejecuta una operación única; además, el carácter que establecen estas funciones modulares nos explican los fenómenos conocidos como stroop, en donde los sujetos no pueden evitar el leer una palabra, aunque la instrucción sea nombrar el color de la tinta con la que está escrita.

El lector es habitualmente consciente del significado del texto, pero es en las representaciones intermedias del proceso, generadas por los módulos, en donde no se llega a la conciencia y la información recién leída se desvanece de la memoria sin antes haber sido captada en la mente. El esquema siguiente ejemplifica la concepción modular.

Esquema 3

Concepción modular del proceso de producción y comprensión de un texto



Fuente: De Vega, op cit, p. 21.

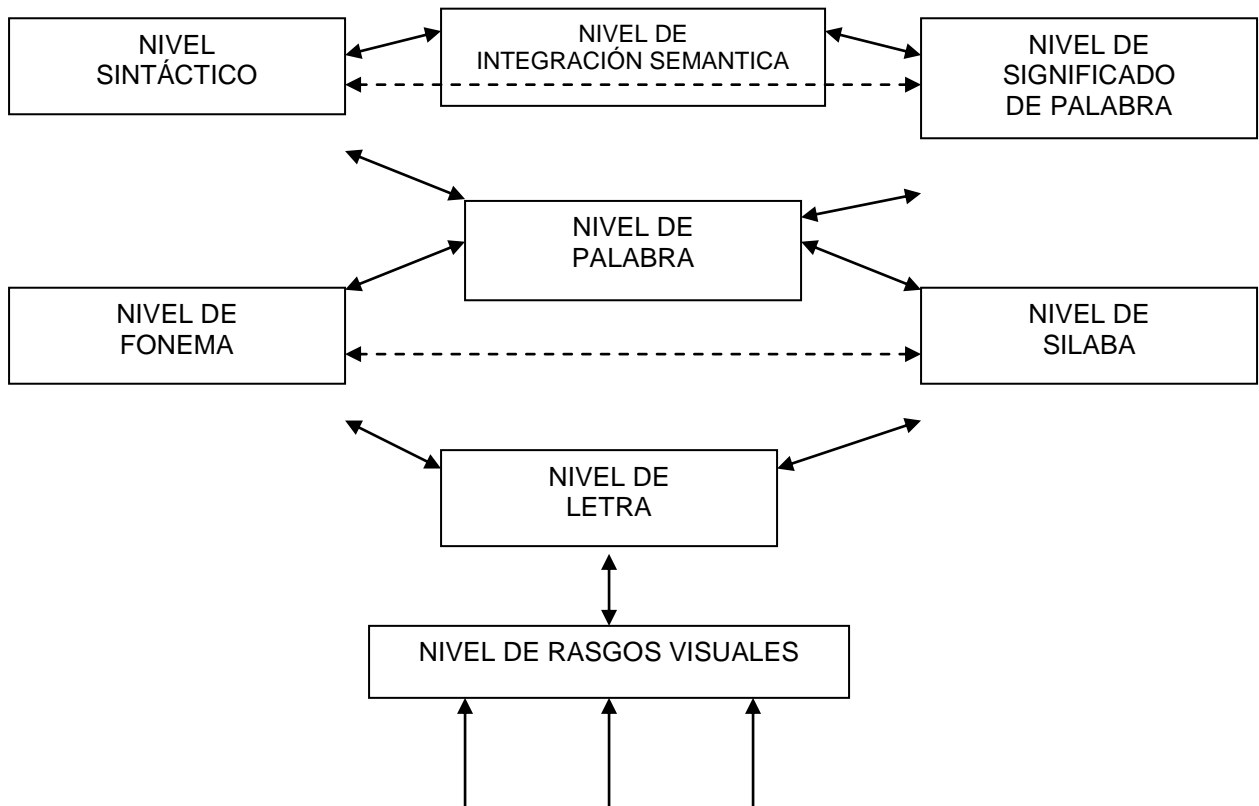
Como se puede observar en el esquema, el proceso de lectura inicia con una representación visual de las letras, posteriormente, con ayuda de nuestros conocimientos previos de la estructura de las letras y su significado individual y grupal se va decodificando el significado de las producciones que se realizan del lenguaje escrito al oral. Es así como se obtiene la semántica del texto, logrando así la comprensión lectora.

- b) Concepción Interactiva: esta concepción asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y además una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de abajo-arriba y de arriba-abajo. Ahora bien, la activación

de cada nivel depende de *inputs* procedentes de otros niveles tanto superiores como inferiores; por ejemplo, el procesamiento sintáctico depende de información procedente del nivel léxico, pero también del nivel semántico (De Vega, M., *et al*, 1990). Si bien este sistema interactivo también está compuesto por módulos, la diferencia radica en que cada módulo posee una función particular, aunque todos se pueden comunicar entre sí sin ningún problema; es como si cada nivel consultara a otros niveles para poder desempeñar su función que le corresponde. A continuación se muestra el esquema de esta concepción.

Esquema 4

Concepción interactiva del proceso de producción y comprensión de un texto



Fuente: De Vega, op cit, p. 24.

Pareciera que el proceso de lectura termina en el momento en que se decodifica la información escrita, pero en realidad se debe llegar a la comprensión, termino que en

los esquemas se maneja como *nivel de integración semántica*; una vez logrando este punto se alcanza un proceso de lectura exitoso; el siguiente apartado explica como se llega a este punto de madurez lectoescritora.

Adquisición de la lectoescritura

Ferreiro y Teberosky (1975) mencionan que al llevar a la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, existen tres nociones claves que se utilizan como “naturales” y que es conveniente revisar:

a) *Que el aprendizaje de la lectoescritura debe abordarse como el aprendizaje de una técnica.* Esta noción se refiere a que primero se debe de comprender la mecánica del pasaje de lo gráfico a lo sonoro, y de lo sonoro a lo gráfico, para luego ser capaces de descifrar cada una de las palabras que componen al conjunto de ideas que forman un texto o una redacción, y por consiguiente, al codificar y al decodificar agregar la entonación adecuada tanto al leer como al escribir; ya que los rasgos expresivos del habla (entonación) son los primeros que son identificados y producidos, y son los encargados de darle sentido a las palabras escritas que transcribimos al lenguaje oral cuando se lee o viceversa.

b) *Que lo esencial es comprender las correspondencias entre grafemas (letras) y fonemas (sonidos).* Esta noción se basa en un supuesto falso ya que el leer con comprensión o escribir no implica realizar la transcripción del código escrito a sonido o viceversa.

Como es sabido, el castellano es la lengua que más aproximación tiene a esta noción, pero aun así, es posible ver que existen grafemas que suenan absolutamente igual como son la *b* y *v*, pero en lo que refiere a reglas ortográficas sería un error escribir *burro* de esta manera *vurro*. Es así como los niños que tratan de pasar por el descifrado –siguiendo las instrucciones escolares- deben renunciar a la significación. Y al hacerlo quedan atrapados en las redes de las combinaciones sin sentido, cometiendo errores imposibles de autocorrección.

c) *Que la escritura alfabética es la escritura por excelencia.* En realidad, en la actualidad existen múltiples sistemas de escritura en uso, por ejemplo, hay escrituras silábicas, consonánticas e ideográficas.

Al abordar el problema del aprendizaje de la lectoescritura, es necesario tomar en cuenta que al hablar de “aprendizaje” nos referimos a los procesos cognitivos que utiliza el niño para adquirir la actividad lectoescritora, y no a los métodos de enseñanza que se utilizan para transmitir la habilidad.

Mientras que para la psicología genética, el sujeto del aprendizaje no se reduce nunca a un conjunto de hábitos motrices o sensoriales; además de las discriminaciones perceptivas y de las coordinaciones perceptivo-motrices, existe *un sujeto que trata de adquirir conocimiento*. Un sujeto que para comprender, necesariamente debe asimilar y transformar, un sujeto que activamente busca regularidades, semejanzas, oposiciones, establece categorizaciones, da un sentido al objeto. Ese sujeto *cognoscente* es el sujeto que Ferreiro y Teberosky (1975) pretenden re-introducir.

Es importante resaltar –siguiendo la línea psicogenética- que los individuos, desde pequeños son capaces de clasificar los estímulos que les presenta su entorno al que pertenecen con ayuda de los esquemas sensorio-motores que posee. Como se puede observar, los niños no necesitan de un método para que ellos vayan discriminando las texturas, los colores, los tamaños, etc. que están presentes en su medio; a partir de que el niño tiene contacto con sus alrededores adquiere conocimientos, por eso se dice que ningún proceso de adquisición comienza desde “cero” y mucho menos cuando el sujeto tiene seis años, que es la edad en la que se introducen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Es así como a esta edad, los niños están rodeados de ejemplos de escritura (espectaculares, revistas, comerciales, cajas, juguetes, envases, etc.) por todos lados, por lo que ellos son capaces de construir sus propias ideas acerca de la naturaleza y función de los objetos, mucho antes de que la escuela actúe de forma sistemática.

Ahora bien, si esto es así, y tomando en cuenta que los aprendices son seres individuales, es muy difícil saber las conceptualizaciones del niño acerca de la escritura antes de que se aborde en la enseñanza escolar, ya que esta enseñanza será recibida de manera diferente según sean los esquemas asimiladores que el niño posee. De esta forma, en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura se pueden distinguir tres fases: 1) de preparación (madurez), 2) de aprendizaje y 3) de consolidación o automatización.

Laberge y Samuels (citados en Defior y Ortúzar, 1993) establecen tres fases para el desarrollo de la automaticidad en el procesamiento de las palabras:

- a) Etapa de no adecuación: se dan muchos errores en el reconocimiento de las palabras.
- b) Etapa de adecuación: se reconocen correctamente las palabras pero con un gran esfuerzo de atención.
- c) Etapa automática: el reconocimiento se realiza sin necesidad de atención.

Como se ha visto, la habilidad lectoescritora es vital para el aprendizaje, pero es común que se presenten dificultades en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura respectivamente, por lo tanto y al ser procesos que se aprenden al mismo tiempo, es más común aun, encontrar a niños que presenten dificultades en ambos procesos, es decir, presentan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Estas dificultades suelen deberse a diversas causas y entre ellas se encuentran problemas en el desarrollo de la psicomotricidad, por ello a continuación se presenta un apartado dedicado a explicar la importancia del desarrollo de ésta y su relación en el proceso de la adquisición de la lectoescritura para posteriormente ahondar más en las dificultades de la lectoescritura.

La psicomotricidad y sus implicaciones en la adquisición de la lectoescritura

“La psicomotricidad estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales, indaga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y en el

aprendizaje, y se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer medidas educativas y reeducativas” (Durivage, 1999, p. 13).

- Características de la evolución motriz: en esta evolución existen grandes etapas definidas por la sucesiva integración de las cualidades, velocidad y fuerza muscular que, de acuerdo con Guilmain, (citado en Zapata y Aquino, 2004) determinan tres niveles bien diferenciados: desde el nacimiento hasta los 7 años; desde los 7 hasta los 10 años, y de los 10 a los 14. En el transcurso de la primera etapa, el niño de 5 y 6 años está en condiciones de realizar tareas por sí mismo, *“los controles ya adquiridos y afirmados por el ejercicio dan paso a las tareas de iniciación escolar, en las cuales la simultaneidad de movimientos exigidos solicitará al niño un gran esfuerzo de carácter psicomotor, en el cual la atención jugará un papel tan importante como las capacidades motrices de acomodación postural para el acto motor de la escritura y el manejo bimanual de los útiles que debe usar para ello”* (Bangh Vinh, 1993. p. 17).

El que un niño tenga un buen desarrollo motor de acuerdo a su desarrollo evolutivo le permitirá tener mejor manejo de sus articulaciones, de tal manera que realizará satisfactoriamente las actividades iniciales y que son anteriores al proceso de escritura (por ejemplo: actividades de coloreado, de caligrafía, boleado, insertar, picar, etc.).

Ahora bien, las capacidades que necesitará el niño para adquirir las materias instrumentales básicas: lecto-escritura y matemáticas, tal como las entiende Pierre Vayer (citado en Zapata, 2004) son:

- Para la escritura
 - Condiciones generales, capacidad de inhibición y control neuromuscular; independencia segmentaria; coordinación ojo-mano; organización espacio- temporal.
 - Coordinación funcional de la mano: independencia mano-mano, independencia de los dedos; coordinación en la aprehensión y la presión.

- Hábitos neuromotrices correctos y bien establecidos: visión y transcripción de la izquierda hacia la derecha; rotación habitual de los bucles en el sentido sinistrógiro; mantenimiento correcto del útil.

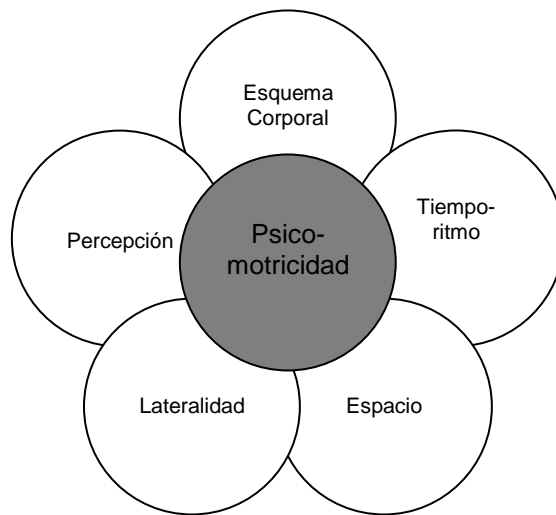
- Para la lectura

- Desarrolla cinco condiciones que se pueden sintetizar en: edad mental de 5 a 6 años; lenguaje correcto; condiciones psicoafectivas como el deseo de leer; hábitos neuromotrices de la escritura, seriación, visión y transcripción de izquierda y derecha; capacidad de organización espacio-temporal; reversibilidad del pensamiento; capacidad para mantener la atención en una situación bien determinada, vinculada directamente al control del propio cuerpo; postura equilibrada y control respiratorio. En cuanto a las matemáticas, Dienes (citado en Zapata, 2006), ha demostrado que existe un paralelismo entre la enseñanza de dicha disciplina y la educación psicomotriz. Todo esto no hace más que demostrar la importancia de la educación del
- movimiento para el aprendizaje escolar y la amplia correlación que existe entre ambos factores.

Así, se puede observar que la psicomotricidad está compuesta básicamente por cinco aspectos generales:

Esquema 5

Componentes de la psicomotricidad



Fuente: Durivage, 1993. p. 30.

Por lo anterior, es importante que en un niño que presenta dificultades en el área de lecto-escritura se apliquen ejercicios motrices que incluyan: percepción sensoriomotriz, esquema corporal, lateralidad, noción de espacio y tiempo; y equilibrio. A continuación se explican cada uno de éstos:

- Percepción sensoriomotriz: el cerebro, y en particular la corteza cerebral es el órgano de adaptación al medio ambiente; se organiza mediante la actividad nerviosa inferior, y mediante la acción de los analizadores sensoriales y los efectos motrices. Gracias al sistema nervioso la corteza cerebral recibe simultáneamente un gran número de mensajes procedentes de las terminaciones nerviosas periféricas, gracias a los órganos de los sentidos, que captan los estímulos de la realidad exterior, por medio de este sistema los seres humanos pueden distinguir los objetos y responder a su presencia con respuestas motrices o con otro tipo de conducta (Zapata, 2006).

La percepción visual se desarrolla a partir de ejercicios de coordinación óculo-motriz, de percepción figura-fondo, de percepción de la posición y de las relaciones espaciales, de discriminación de formas y de memoria. La percepción táctil se desarrolla a partir de la

conciencia del cuerpo y del desarrollo de la prensión y la percepción auditiva se desarrolla a partir de ejercicios de concentración de memoria y de discriminación auditiva (Durivage, 1993).

- Esquema corporal: Paul Schilder (citado en Zapata, 2006. p.45) define el esquema corporal como *“la representación mental, tridimensional, que cada uno de nosotros tiene de sí mismo.”* Esta representación se constituye con base en múltiples sensaciones, que se integran dinámicamente en una totalidad o gestalt del propio cuerpo. Esta totalidad o estructuración de acuerdo con los movimientos corporales, se modifica constantemente y, por lo tanto, dicha imagen está en permanente integración y desintegración. Gracias a ella es posible tener conciencia del espacio del yo y del espacio objetivo externo, el espacio del cuerpo y el espacio exterior al mismo. El fenómeno de la superficie corporal es esencial para reconocer el ámbito del “yo” y del “no-yo”, y el sentimiento de “yo” que se apoya en el esquema corporal es lo que permite al individuo distinguirse del medio como singularidad. Los factores óptimos y kinestésicos tienen una importancia esencial, no solamente para la construcción del propio esquema corporal, sino también para la construcción de la imagen corporal de los demás. El movimiento se convierte en el gran factor unificador entre las distintas partes del cuerpo, por eso no se conoce al cuerpo a menos que se mueva. Por él adquiere una nueva relación definida con el mundo exterior. El conocimiento de nuestro cuerpo y del mundo que nos rodea depende de la propia acción, la cual dirige la percepción y apoya los demás sentidos. La percepción y el movimiento son síntesis de una unidad indivisible que es la conducta del niño.

En relación con los problemas de adaptación escolar, diversos investigadores han comprobado que las dificultades en la lectura, escritura, número y cálculo, y con respecto a otros símbolos y a la misma función de simbolizar, se deben a alteraciones del esquema corporal, dificultades visomotoras, desorientación derecha-izquierda, inmadurez corporal y mala percepción totalizadora. Por el contrario, trabajar estas

cualidades psicomotrices permite apoyar los aprendizajes escolares y predisponen al niño para que madure elementos esenciales para su futura asimilación (Zapata, 2006).

En la práctica, varios ejercicios contribuyen a su elaboración, entre ellos: de imitación (reproducción de gestos, de movimientos, etc.), exploración (familiarización con nuevos objetos), nociones corporales (palabras que designan partes del cuerpo), utilización (aplicación de la exploración) y creación (inventar, imaginar situaciones, personas, objetos, a través del juego corporal o por medio de los objetos) (Durivage, 1993).

- **Lateralidad:** es el conjunto de predominantes laterales al nivel de los ojos, manos y pies. En los niños pequeños no existe una dominación lateral cerebral, se produce un proceso de estructuración de la lateralidad corporal y un acelerado progreso de las habilidades motrices. Producto del desarrollo sensomotor y de diferentes factores, se presenta la predominancia de un lado del cuerpo, en especial con respecto a las manos, a los pies y a los ojos. Esta predominancia motriz relacionada con las partes del cuerpo resulta fundamental para la orientación espacial, las acciones de la vida diaria y, posteriormente la escritura.

Las razones a las que se adjudica importancia en la determinación de la dominancia lateral son muy variadas, y se considera desde la posición fetal hasta la mayor maduración de un hemisferio cerebral. La existencia de una mayoría de personas diestras se cree que obedece a causas que van desde los factores biológicos y constitucionales a la presión del medio social. Algunos investigadores han propuesto, sin muchas bases, la existencia de un cierto paralelismo entre los procesos evolutivos de la afirmación y dominancia corporal y el desarrollo del lenguaje.

Para Binet y Simón (citados en Zapata, 2006) a los seis años el niño puede indicar cuál es su mano u oreja derecha o izquierda. Piaget (citado en Zapata, 2006) considera que se pasa por tres estadios para la adquisición de estas nociones: el primero se extiende desde los cinco a los ocho o nueve años, y las nociones de derecha e izquierda solamente se les considera desde el propio punto de vista; el segundo estadio

comprende aproximadamente desde los ocho a los once años, y en estas nociones pueden considerarse desde el punto de vista de los demás. El tercer nivel se inicia entre los once o doce años, en el concepto de izquierda o derecha se considera desde el punto de vista de las cosas o de los objetos.

Las bases de orientación se dan por la postura y por la realización de movimientos relacionados con el cuerpo; por lo que la orientación derecha o izquierda y la orientación en general se encuentran estrechamente ligadas a la estructuración del esquema corporal (Zapata, 2006).

De acuerdo con el desarrollo neuromotor, Durivage (1993) establece el siguiente proceso para facilitar la orientación del cuerpo:

- Diferenciación global. Su propósito es utilizar los dos lados del cuerpo, afirmar el eje corporal, disociar progresivamente cada lado y facilitar la preferencia natural que se expresa por la habilidad creciente de uno de ellos.
 - Orientación del propio cuerpo. Se refiere a las nociones derecha-izquierda. En esta etapa interviene la toma de conciencia de los dos lados, apoyada por la verbalización. La orientación se refuerza con los ejercicios de disociación.
 - Orientación corporal proyectada. Es la elaboración de la lateralidad de otra persona u objeto. Este paso se inicia a condición de que el anterior se haya adquirido.
-
- La noción de espacio y tiempo: la mayoría de los psicólogos y científicos dedicados a estudiar la captación cognoscitiva de la realidad por parte del niño, afirman que ésta se relaciona con la conformación de las estructuras espaciales y temporales. Para poder percibir la realidad exterior, los seres humanos necesitan captarla espacialmente, y adoptar como punto de referencia su propio cuerpo.

La concepción del espacio pasa por varias etapas, debido a que tanto la noción de espacio como la del tiempo no son independientes de la experiencia, sino que se

conforman evolutivamente en los sujetos. Es necesario un largo proceso de construcción de las estructuras mentales, para que los niños capten las estructuras espaciales y temporales de las personas adultas. Desde el punto de vista de la psicología genética, el espacio es la coordinación de los movimientos, y el tiempo de la coordinación de las velocidades, la elaboración del esquema corporal es inseparable de las nociones de espacio y tiempo, y esta triada se apoya en el desarrollo evolutivo de la motricidad.

De la misma forma que la adquisición de la noción de espacio va a suceder con el tiempo, gracias al movimiento, el niño desarrolla la estructuración temporal, que consiste en duración, orden y sucesión. La comprensión de la sucesión es posible si se analiza aquello que sucede antes y después de un movimiento locomotor, o de una serie de acciones, etc. La correcta adaptación de los sujetos al medio ambiente es condicionada por la adquisición de las nociones de espacio y tiempo, por cuánto le permite moverse, orientarse en el espacio y dar secuencia a los movimientos, al localizar las partes de su propio cuerpo y las de otras personas.

Los ejercicios para la elaboración del espacio tienen su punto de partida en el movimiento, por lo que los del esquema corporal y los de lateralización, constituyen indirectamente a su desarrollo. Entre los ejercicios específicos que se pueden emplear para su elaboración se encuentran: adaptación espacial (correspondiente a la etapa del espacio vivido), nociones espaciales (palabras que designan el espacio, refuerzan todos los pasos), orientación espacial (abarca el conjunto de las relaciones topológicas, cuyo punto de referencia, en un principio, es el propio cuerpo), estructuración espacial (consiste en la organización del espacio, sin la necesidad de referirse explícitamente al propio cuerpo) y espacio gráfico (es el intermediario del espacio de la acción concreta y del espacio mental) (Durivage, 1993).

En lo que respecta al tiempo, entre los ejercicios que ayudan en su elaboración se encuentran: los de regularización, adaptación a un ritmo, repetición de un ritmo, nociones temporales, orientación temporal y estructuración temporal.

- El equilibrio: la posibilidad de comunicación y de interacción social, se debe a los movimientos y la actitud del cuerpo, elementos ligados al equilibrio corporal.
- La motricidad es la resultante de dos funciones del músculo, la función clónica y la función tónica; la psicomotricidad permite la adaptación del hombre a su medio. El movimiento es la síntesis de tres sistemas, a saber:
 1. El sistema piramidal, efector del movimiento voluntario.
 2. El sistema extrapiramidal, que implica la actividad automatizada.
 3. El sistema cerebeloso, regulador del equilibrio interno.

Siguiendo estos tres sistemas, se entiende que para que un individuo logre dominar un movimiento, como puede ser la prensión para agarrar un lápiz y trazar con el grafemas, primero hace consciente el proceso de la toma del lápiz, es decir, piensa en como debe acomodar los dedos y la mano para poder tomar el instrumento y trazar con el las formas de las letras (sistema piramidal del movimiento voluntario); conforme se va familiarizando con la actividad pasa al segundo sistema que es el extrapiramidal donde la actividad se automatiza, aquí es cuando ya no necesita pensar en como debe tomar el lápiz, pues ya ha identificado el movimiento, la postura, fuerza y dirección que debe utilizar para trazar la forma de las letras; en este momento realiza una acomodación en sus esquemas mentales de tal manera que este nuevo conocimiento se integra satisfactoriamente en su cognición.

Ahora bien, el desarrollo psicomotor es un proceso que depende de múltiples factores y se vincula estrechamente con el desarrollo afectivo, psicosocial y cognoscitivo. Los problemas motrices, en especial los del equilibrio corporal, conforman problemas particulares de actitud y comportamiento. El diálogo tónico y el esquema corporal determinan el equilibrio del sujeto, tanto el dinámico como el estático. El equilibrio es básico para todo tipo de tareas y para la adaptación social (Zapata, 2006).

Así, queda entendido que un buen desarrollo de la psicomotricidad es de suma importancia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, ya que ésta evitará algunas de las dificultades que se pueden presentar en el proceso de adquisición de ésta, de las cuales se habla en el siguiente apartado.

Dificultades en la adquisición de la lectoescritura

Como se ha visto, el proceso de adquisición de la lectoescritura no es tan sencillo como parece, por ello es común que se presenten dificultades en la etapa de su adquisición o aprendizaje.

Respecto a la escritura, pueden distinguirse dos formas diferentes de enfocar el tema de las dificultades del aprendizaje de ésta: a) aquella que se plantea el problema de las dificultades en el aprendizaje centrándose en el análisis del sujeto y b) aquella que se plantea el problema de las dificultades en el aprendizaje centrándose en la tarea que ha de realizar el sujeto. La primera postura considera que pueden encontrarse entre los propios niños diferencias psicológicas explicativas de sus diferencias en cuanto al nivel de éxito de la lectura; mientras que la segunda postura dirige sus esfuerzos al análisis de la tarea a aprender por parte del niño.

- Teorías centradas en el niño

Existen tres grandes líneas de interpretación e investigación:

1. *Teorías madurativas del desarrollo cognitivo.* Desde este punto de vista cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo y maduración de dichas aptitudes mentales, el cual se da bajo condiciones apropiadas afectando a la capacidad de aprendizaje del propio niño. De tal forma que las dificultades de aprendizaje de un niño se explicarían por un retraso temporal en la maduración de ciertas aptitudes y destrezas de tipo cognitivo. Se trata de una cuestión de tiempo, que de una diferencia real en capacidades. Bajo esta concepción de retraso madurativo se

considera que la mayoría de las dificultades de aprendizaje no tienen por qué, pero son creadas de hecho porque los niños son empujados ante la sociedad a intentar niveles de ejecución antes de que estén preparados para ellos. Y el educador produce la distorsión introduciendo experiencias más allá de la preparación o capacidad del niño en un período dado de su desarrollo (Ames, 1968).

2. *Teorías funcionales cognitivas.* Estas teorías partiendo de distintas concepciones sobre los componentes de funcionamiento mental se centran en el análisis de aquellos que intervienen en los procesos de aprendizaje. Y consideran que un desigual desarrollo entre las distintas destrezas tiene una relación positiva con los problemas de aprendizaje.
3. *Teorías del procesamiento de información.* Define a los niños con dificultades de aprendizaje como aquellos niños que presentan alteraciones en uno o más de los procesos psicológicos básicos necesarios para el aprendizaje escolar. La premisa básica de estas teorías es que los niños tienen dificultades de aprendizaje por causa de déficits en sus funciones de procesamiento psicológico, por ejemplo:
 - a) *Deficiencias perceptivas:* son las dificultades para diferenciar la forma visual – ortográfica de los símbolos escritos, es decir no hay una correspondencia grafema- fonema (p.e confundir la p con la q). Esto se debe a que ciertos niños carecen de un adecuado desarrollo del esquema sobre su propio cuerpo, eje básico para situarse u orientarse en el espacio y en el tiempo. Por eso al analizar las formas en las que interviene la direccionalidad se producen confusiones.
 - b) *Deficiencia psicolingüísticas:* al ser la lectura un sistema que representa el lenguaje oral, las dificultades de lenguaje repercutirán en el momento de la adquisición de la lectura. La adquisición de la lectura implica una forma de usar el lenguaje más compleja formal y fuera de contexto que lo típicamente oral. Para un niño aprender a leer no solo supone la adquisición de un nuevo sistema para acceder al léxico oral, sino que implica nuevas formas de utilizar el lenguaje.

c) *Dificultades de lectura*: éstas se agrupan en dos tipos:

1) Dificultades para aprender a leer un texto: *dislexia*. De acuerdo con Jorm 1979 (citado en González, 2000) éste déficit se presenta cuando una persona no es capaz de aprender a leer correctamente a pesar de tener una capacidad intelectual normal, un medio familiar estable y haber recibido la adecuada escolaridad. Es un problema de tipo psicolingüístico y tiene que ver con los procesos que intervienen en la lectura (principalmente en el procesamiento léxico o fonológico y en la ruta fonológica, visual o en ambas). Existen tres tipos de dislexia, según donde se encuentre el déficit:

- *Dislexia disfonética*. Las personas que presentan este déficit al leer utilizan un vocabulario visual, presentan errores de deletreo, deletrean mejor palabras conocidas que desconocidas, presentan errores derivativos y sustitución de palabras funcionales.
- *Dislexia diseidética*. La persona que posee este déficit no podrá leer palabras irregulares, pero no tendrá problema para leer palabras regulares porque utiliza la fonología. Este tipo de dislexia se caracteriza porque se reconocen pocas palabras de forma automática, el deletreo es igual para las palabras conocidas y desconocidas, existe una incapacidad de señalar el significado de las palabras homófonas (hola, ola) y existe presencia de errores de regularización, es decir, las reglas de conversión grafema-fonema.
- *Dislexia profunda*. Esta aparece cuando el déficit se encuentra en las dos rutas, la visual y la fonológica. La persona que posee este tipo de dislexia no podrá leer pseudopalabras por deterioro de la ruta fonológica y tendrá dificultades para leer las palabras abstractas a causa del mal funcionamiento de la ruta visual. Los principales errores de dicha ruta son: errores semánticos (mar por océano), visuales (firma por forma), derivativos (mesa por mesas),

cambios en las palabras funcionales (templo por teplo) y peor lectura con las palabras abstractas que con las concretas (Jorm, citado en González, 2000).

2) Dificultades en la comprensión lectora. Los sujetos que poseen este tipo de dificultades no son capaces de integrar el contenido que han decodificado de un texto, por ello no abstraen el sentido global del texto. Las causas pueden ser debidas a que poseen un vocabulario muy reducido y ante la presencia de palabras nuevas tienden a dedicar más esfuerzo a la descodificación; también puede ser debido a que carecen de los conocimientos necesarios para interpretar lo que se expone en el texto o que utilicen deficientemente los que poseen. Estos sujetos creen que comprender es igual a recordar; o pueden leer con fluidez pero no extraer el sentido global porque no distinguen la información más importante de la menos importante.

- Teorías centradas en la tarea

Este modelo se centra en la tarea a aprender, no reconociendo problemas de aprendizaje o déficits de aptitudes especiales en el niño y explicando la conducta de dificultad en el aprendizaje como una falta de experiencia y de práctica con la tarea. Desde esta perspectiva se considera a la lectura como una conducta cuya adquisición está sujeta a las leyes de aprendizaje; mientras que la percepción, el nivel de inteligencia y la coordinación visomotora no afectan decisivamente al dominio de la habilidad lectora (Grey, *et al.* Citados en González, 2000).

Para entender un poco más esta teoría, como se mencionó anteriormente, las necesidades educativas especiales se pueden presentar por diferentes situaciones; si bien existen casos en los que se encuentran centradas en el niño, ya sea por causas madurativas, de procesamiento de información o por déficits, también existen casos en los que quizás el método de enseñanza – aprendizaje no es el adecuado para la transmisión y adquisición de conocimientos, lo cual dificulta la adquisición de la

lectoescritura, pero sea cual sea la situación, la dificultad para aprender es evidente, por lo que una vez identificada deberá atenderse.

En lo que respecta a las dificultades del aprendizaje de la escritura, generalmente no son las mismas para todos los niños, ya que para unos las dificultades pueden ser de tipo motor y presentar problemas para escribir correctamente las letras, para otros pueden ser lingüísticos, porque no pueden aprender reglas de correspondencia entre grafema y fonema, o porque cometen muchas faltas de ortografía; y para otros los problemas pueden ser semánticos, porque presentan problemas al redactar un texto.

Para González-Pérez (2002) el término *disgráficos* se designa a los niños que no son capaces de aprender a escribir correctamente a pesar de tener una capacidad intelectual normal, un medio familiar estable y haber recibido la adecuada escolaridad. De acuerdo con Rivas y Fernández (2000) la disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad del trazo o la grafía.

Para Hernández y Maldonado (1999) la disgrafía es la incapacidad evolutiva o deterioro importante de la escritura. Se suele manifestar en la mala formación de las letras, en la desorganización y en una coordinación visomotora fina limitada. Portellano (2001) nos dice que la disgrafía es un trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado y es de tipo funcional. Para Dale (citado en Hernández y Maldonado, 1999) la disgrafía es un término que hace referencia a la dificultad para producir una letra legible. La disgrafía supone el control deficiente del sistema muscular utilizado para codificar con exactitud letras y palabras.

Una exposición más detallada sobre la clasificación de la disgrafía se presenta en el siguiente apartado.

- Clasificación de la disgrafía

Se pueden distinguir dos tipos fundamentales de disgrafía. El primero, de tipo disléxico, suscita errores de contenido. El segundo, de tipo motriz, conlleva errores que afectan a

los aspectos de forma y trazado de la escritura. De esta manera es conveniente conocer las clasificaciones que distinguen a ambas clases de disgrafía.

Una de estas clasificaciones es la de Fernández (citado en Rivas y Fernández, 2000), que divide la disgrafía en dos subtipos:

- a) Disgrafía como proyección de la dislexia en la escritura, en la que se da un fenómeno similar a la dislexia – mala percepción de las formas, de su colocación dentro de las palabras, etc -.
- b) Disgrafía motriz, debida a incoordinaciones o alteraciones psicomotrices, las cuales se plasman en aspectos primordiales para la escritura, como movimientos gráficos disociados, tonicidad alterada, signos gráficos indiferenciados, manejo incorrecto del lápiz, etc.

En segundo lugar, en la clasificación establecida por Coste (citado en Rivas y Fernández, 2000), muy similar a la anterior, se distingue entre:

- a) Disgrafía propiamente dicha, en la que el niño no llega a fijar la relación entre los sonidos escuchados y la representación gráfica de los mismos.
- b) Disgrafía motriz, en la que se comprende la relación anterior, pero se dan dificultades escritoras como consecuencia de una motricidad deficiente.

Por último, Portellano Pérez (citado en Rivas y Fernández, 2000) presenta una clasificación de la disgrafía coincidiendo con estos mismos criterios y describiendo la sintomatología específica de cada uno de los tipos de disgrafía. Éstos son:

- a) Disgrafía disléxica, que afecta al contenido de la escritura. Los errores son similares a los cometidos en la lectura por el niño disléxico - por ejemplo, omisión de letras o

sílabas, confusión de letras con sonidos semejante, inversión o transposición del orden de las sílabas, uniones y separaciones indebidas de sílabas, letras o palabras.

- b) Disgrafía motriz o caligráfica, que incide en la calidad de la escritura, provocando la alteración de los aspectos grafomotores - trastorno en la forma y tamaño de las letras, deficientes espaciamentos entre las letras y renglones, inclinaciones defectuosas, ligamentos indebidos entre las letras, trastornos de la presión, etc -.

Al margen de estas clasificaciones, que responden, de modo exclusivo, a criterio sintomáticos, existe otro tipo de clasificación, que es la que contempla los factores implicados en la etiología del trastorno. Así, Portellano Pérez (citado en Rivas y Fernández, 2000) diferencia entre:

- a) Disgrafía evolutiva o primaria, cuando el trastorno más importante que presenta el niño es la letra defectuosa, sobre la base de causas de tipo funcional o madurativo.
- b) Disgrafía sintomática o secundaria, condicionada por un componente caracterial, pedagógico, neurológico o sensorial, es decir, se trata de una manifestación sintomática de un trastorno de mayor importancia. En este tipo de disgrafía, la mala letra sólo obedece a la alteración de factores de índole psicomotriz.

- Causas de la disgrafía

De acuerdo con Portellano (2001) existen cuatro posibles causas de la disgrafía:

1. De tipo madurativo: entre las que se encuentran las dificultades de lateralización, trastornos de eficiencia psicomotora, trastornos de esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices y por último los trastornos de expresión gráfica del lenguaje.

Trastornos de lateralización: dentro de estos trastornos se encuentra el *ambidextrismo*, el cual se refiere a los niños que utilizan indistintamente la mano derecha o la izquierda para escribir, o bien, que siendo diestro o zurdos lo son de una forma débil y poco definida en los tests de lateralidad manual. La escritura en estos casos se caracteriza por tener un ritmo lento, tendencia a la inversión de los giros, soporte deficiente del lápiz y torpeza manual. También se encuentra la *zurdería contrariada*; son niños con mayor disposición a la zurdería y son obligados a escribir con la mano derecha.

Trastornos de deficiencia psicomotora: se encuentran los niños que presentan una motricidad débil con una edad motriz inferior a la cronológica fracasando especialmente en actividades de rapidez, equilibrio y coordinación fina. Los niños *hipercinéticos*; se caracterizan por tener una escritura irregular en dimensiones, presión muy intensa, a veces gran velocidad de escritura que se traduce en letras fragmentadas, con trazos muy imprecisos, ondulación del renglón etc.

Trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices: *trastornos de organización perceptiva*; en muchos niños disgráficos es frecuente una alteración de la capacidad de integración visoperceptiva. Se trata de niños sin déficits sensoriales en el órgano de la visión pero que son incapaces de percibir adecuadamente, por trastornos de la codificación de los grafemas o de revisualización de la escritura; *trastorno de estructuración y orientación espacial*; *trastornos del esquema corporal*.

Trastornos en la expresión gráfica del lenguaje: *dislexia y tartamudeo gráfico (muchas tachaduras, repeticiones innecesarias)*.

Como se puede observar, si la etiología de la disgrafía es identificada como madurativa será necesario reforzar en el alumno aspectos relacionados con su esquema corporal, lateralidad, motricidad fina, percepción y lingüísticas. Esto permitirá que el alumno

identifique la forma y dirección de las letras, ayudará al dominio del espacio y del instrumento que utilice para escribir permitiendo así realizar producciones legibles con trazos correctos y precisos; si se aborda la parte lingüística el niño podrá realizar escrituras semánticas coherentes.

2. Caracteriales: la disgrafía caracterial está asociada a dificultades perceptivas, motrices, de lateralización y es producto de las tensiones psicológicas del niño. Puede ser un mecanismo de defensa que enmascara trastornos de la conducta como inhibición, timidez, aislamiento, conductas asociadas, celos, etc.

- Disgrafía caracterial pura: causada por conflictos afectivos importantes.
- Disgrafía caracterial mixta: causada por conflictos emocionales unidos a déficits neuropsicológicos.
- Disgrafía caracteriales reactivas: son casos de disgrafía infantil debida a trastornos madurativos, pedagógicos o neuropsicológicos, pero que inicialmente no tienen componentes de alteración emocional. Muchos de estos niños se sienten incómodos con su propia escritura y además están muy presionados con el ambiente familiar y escolar, que presta una atención desmesurada a la escritura del niño. En tales casos se puede desencadenar una reacción neurótica o desadaptativa con alteraciones tales como fobia escolar, aumento de estado de ansiedad y/o inhibición. Dichos trastornos convierten a la escritura en la causante directa por el enfoque que educadores o padres han dado del problema. Una de las causas más frecuentes es el abuso de métodos caligráficos en niños con dificultades disgráficas severas.

En este segundo punto se puede identificar a la disgrafía causada por características psicológicas como inhibición, timidez, aislamiento, etc.; lo cual desencadena conflictos afectivos, emocionales y/o déficits sensoriales. En estos casos se debe reforzar al alumno en aspectos relacionados con la motivación y brindando seguridad con referencia a sus producciones; esto permitirá el crecimiento de la confianza, dedicación,

esfuerzo y perseverancia, logrando así un avance notorio en su adaptación al aula escolar y en su dificultad para escribir.

3. Pedagógicas:

- Instrucción rígida e inflexible, que basándose en un sistema formal y ritualista se aplica de forma indiscriminada a todos los niños sin atender a sus características individuales.
- Descuido del diagnóstico del grafismo como método de identificación de las dificultades de la escritura en los niños.
- Instrucción rígida o demasiado forzada en las primeras etapas del aprendizaje.
- Deficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras.
- Orientación inadecuada al cambiar de la letra de molde a la letra cursiva.
- Establecimiento de objetivos demasiado ambiciosos e inadaptados a las posibilidades de los alumnos.
- Acentuar excesivamente rapidez o calidad lectora.
- Práctica de la escritura como una actividad aislada de las exigencias gráficas y de las distintas actividades discentes.
- Materiales inadecuados para la enseñanza.
- Ineptitud para centrar el ejercicio en la corrección de las deficiencias específicas.
- Incapacidad para enseñar a los zurdos la correcta posición del papel y los movimientos más idóneos.

En estas causas de origen pedagógico se encuentran una serie de aspectos relacionados con el método de enseñanza del proceso de escritura, lo cual origina un fracaso en el aprendizaje de dicha habilidad. En estos casos se sugiere reeducar al alumno en el proceso de escritura, es decir, iniciar con la enseñanza de esta sin ningún tipo de presión por parte del educador, realizar ejercicios motrices que permitan el dominio de movimientos finos por ejemplo la aprehensión y el movimiento del brazo, la muñeca y los dedos que permita obtener calidad del trazo y comenzar por la enseñanza

desde lo básico e ir aumentando el grado de dificultad conforme los avances del alumno.

4. Mixtas: existen casos que no se pueden explicar de forma aislada como es el grafo-espasmo o calambre cuyas características son las siguientes:

- Crispación en todo el brazo que escribe y particularmente a nivel de los dedos y el hombro.
- Fenómenos dolorosos en toda la extremidad superior.
- Detenciones forzosas durante la escritura.
- Lentitud en la ejecución al escribir.
- Mala coordinación de los movimientos con sacudidas y tirones bruscos.
- Sudoración a nivel de las palmas.
- Actitud inestable y variación frecuente en la forma de sujetar el lápiz.
- Rechazo hacia la escritura.

Cuando las causas son de origen mixto como se presenta en el punto cuatro, se deberá valorar al niño con ayuda de un equipo multidisciplinario, así mismo según los resultados se someterá al alumno a algún tratamiento que ayude a disminuir o erradicar las dificultades que presente.

5. Pseudodisgrafías: cuando los niños tienen una visión o audición inadecuada que afecta la capacidad de transcribir al dictado o para expresar su pensamiento a través de la escritura.

En resumen, este capítulo permite conocer el proceso de adquisición de la lectura y escritura, identificar las dificultades de dichos procesos, cómo se manifiestan y que aspectos influyen en la existencia de estas.

En el siguiente apartado se presentan los programas de primer y segundo grado de la materia de español en educación primaria de acuerdo a la SEP. Revisar dichos contenidos permitirá conocer los ejes temáticos (lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua), cómo se encuentran desglosados los contenidos correspondientes a cada eje y cuáles son los conocimientos que se deben adquirir y dominar una vez concluido cada grado escolar.

Programas de primer y segundo grado de la materia de español en educación primaria de acuerdo a la SEP

Tener conocimiento sobre los programas de primer y segundo grado de primaria de la materia de español, la cual se enfoca en el desarrollo de la lengua hablada y escrita (lectoescritura), resulta importante al tomar en cuenta que son herramientas indispensables para el logro de los propósitos educativos de la educación básica en nuestro país, que compete los niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, cuyas bases filosóficas se asientan en el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana y la Ley General de Educación precisándose en los propósitos educativos de Planes y Programas.

De esta manera y dado que la intervención psicoeducativa está dirigida a cuatro niños con necesidades educativas especiales en el área de lectoescritura que cursan el segundo grado de primaria, es necesario presentar los planes de la asignatura de español correspondientes al primer y segundo grado para tener conocimiento sobre los contenidos y por ende las habilidades y logros que los niños debieron haber adquirido y alcanzado al término del primer grado, y las que deben adquirir y desarrollar a lo largo del segundo, lo cual permitirá tener un parámetro entre los logros que los niños debieron haber alcanzado al término del primer grado y desarrollar a lo largo del segundo, y los que realmente alcanzaron, reflejándose esto claramente en los resultados de la evaluación psicoeducativa inicial realizada a los niños, presentados en el apartado número 4 del presente trabajo y a partir de los cuales se elaboró el plan de intervención.

A continuación se presentan los respectivos programas, mencionando en primera instancia que el **propósito** central de éstos en la educación primaria, es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Los programas para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro **ejes temáticos**:

1. Lengua hablada.
2. Lengua escrita.
3. Recreación literaria.
4. Reflexión sobre la lengua.

Respecto a la **lengua hablada**, tradicionalmente se ha dedicado insuficiente atención al desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria. Esta omisión es muy grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y sencillez son un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política, y en las actividades educativas, de ahí la importancia de establecer la lengua hablada como un eje temático en la materia de español en los seis grados de educación primaria.

Así, en primer y segundo grado, las actividades de este eje se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción.

En el caso de la **lengua escrita**, como ya se indicó, es necesario que desde el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, los niños perciban la función comunicativa de ambas competencias. Por lo que este eje temático al igual que el anterior, es fundamental, pues en lo que toca a la escritura, es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. En este

sentido, conviene señalar que ciertas prácticas tradicionales, como la elaboración de planas o el dictado, deben limitarse a los casos en los que son estrictamente indispensables como formas de ejercitación.

En lo que se refiere al aprendizaje y la práctica de la lectura, los programas proponen que desde el principio se insista en la idea elemental de que los textos comunican significados y de que textos de muy diversa naturaleza forman parte del entorno y de la vida cotidiana. Así, los programas sugieren que los alumnos trabajen con textos que tienen funciones y propósitos distintos: los literarios, los que transmiten información temática, instrucciones para realizar acciones prácticas o los que comunican asuntos personales y familiares. Estas actividades permitirán que los estudiantes desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes tipos de texto, así como para el procesamiento y uso de su contenido.

De manera colateral a las actividades generales con la lengua escrita, en los programas se distingue el eje **recreación literaria**. Con este término se quiere indicar al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana.

En los programas se plantea que, a partir de la lectura en voz alta realizada por el maestro y otros adultos, el niño desarrolle curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía. Una vez que sea capaz de leer, el niño realizará esta actividad y la compartirá con sus compañeros.

Finalmente, en el eje **reflexión sobre la lengua** se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y lingüística. Se ha utilizado la expresión "reflexión sobre la lengua", justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican, como las de género y número, se inicia desde los primeros grados, destacando su función en la claridad de la comunicación. En los grados subsiguientes se aborda la temática fundamental relativa a la oración y sus elementos, y a la sintaxis, siempre en relación con las actividades de lengua oral y lengua escrita.

Como se puede ver, los ejes son un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que puedan enseñarse como temas aislados. Son líneas de trabajo que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.

En la presentación de los programas se enuncian en primer lugar los **conocimientos, habilidades y actitudes** que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas **situaciones comunicativas**, que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o actitud correspondiente.

Con la inclusión de estas "situaciones" en los programas, se quiere poner de relieve que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se producen en contextos comunicativos reales, en este caso, organizados por el profesor dentro del aula.

Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando, en actividades que representen un interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etcétera. Aunque las situaciones comunicativas se presentan agrupadas por ejes, lo deseable es que una misma situación sirva para promover aprendizajes relacionados con varios de ellos. De este modo, una actividad

de lectura puede dar origen al intercambio de opiniones en forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de los sustantivos utilizados y a la revisión y autocorrección de la ortografía.

Ahora bien, los **contenidos** de los programas de primer y segundo grado de la materia de español se integran de acuerdo a los cuatro ejes temáticos de la siguiente forma:

Primer grado

El propósito cenral del programa de este grado escolar es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los diferentes usos de la lengua hablada y escrita, por ello los objetivos de este primer año escolar se centran en desarrollar habilidades del habla, escucha, reflexión sobre la lengua, lectura y escritura. Así, y como se verá a continuación cada eje temático propone contenidos y actividades que ayudan al logro de este propósito. Cabe recordar que primero se enuncian los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje (contenidos) y después las situaciones comunicativas (actividades), que son una amplia variedad de opciones didácticas que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento ó a desarrollar la habilidad ó actitud correspondiente.

- **Lengua hablada**

El trabajo en este eje tiene como objetivo principal incrementar en los niños las habilidades necesarias para que se expresen verbalmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez.

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión.
- Predicción de secuencias en el contenido de textos.
- Comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones.
- Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios.

Con la enseñanza de estos contenidos, los niños deberán aprender, entre otras cosas, a organizar, relacionar y precisar sus ideas para exponerlas.

Situaciones comunicativas

Como parte de este eje se proponen en los programas actividades diversas como las siguientes:

- Conversar sobre temas libres, lecturas y preferencias respecto a programas de radio y televisión.
- Autopresentarse frente al grupo.
- Realizar narraciones de forma individual y colectiva de vivencias y sucesos cercanos.
- Describir imágenes en libros para anticipar el contenido de textos.
- Jugar con descripciones para adivinar de qué o quién se trata.
- Realizar juegos de simulación de entrevistas.
- Realizar entrevistas.
- Debatir sobre diversos temas.
- Expresar opiniones en reuniones de grupo.
- Utilizar recursos no verbales para expresarse.
- Expresar e interpretar mensajes mediante la mímica.
- Comprender instrucciones.
- Participar en juegos que requieran dar y comprender órdenes.

Con los contenidos y actividades propuestas en este eje, se pretende que en este primer año escolar, los niños aprendan a expresar de forma organizada hechos, sentimientos, experiencias y conocimientos personales teniendo en cuenta la situación comunicativa, acepten las normas básicas de la comunicación oral, comprendan textos orales e identifiquen sus elementos principales, identifiquen los elementos rítmicos de un poema, conozcan y utilicen productivamente el vocabulario básico, reconozcan las unidades básicas de la lengua y las principales clases de palabras, conozcan y apliquen las normas ortográficas básicas, profundicen en la habilidad lectora atendiendo especialmente a la entonación, la pronunciación y el ritmo de los textos, realicen

conjeturas sobre el desarrollo de los textos, opinen acerca del comportamiento de los personajes de los textos narrativos, localicen información en diferentes fuentes, identifiquen los elementos estructurales propios de los textos narrativos e informativos, interpreten mensajes con elementos no verbales, valoren la lectura como fuente de placer y de diversión, produzcan textos sencillos de carácter narrativo e informativo atendiendo a su estructura, organicen gráficamente la información contenida en textos de carácter informativo, muestren interés por encontrar una forma personal y creativa de expresión, se preocupen por la correcta presentación de las producciones escritas y creen mensajes con elementos no verbales. A continuación, se verá de qué se encarga el eje dedicado a la lengua escrita.

- **Lengua escrita**

Uno de los objetivos principales de este eje es que los alumnos adquieran y practiquen técnicas de estudio que les permitan el aprendizaje autónomo.

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras p, l, s, m, d y t en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f y j en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras ch, h, ll, y, g, z, x, w y k en letra script y cursiva.
- Direccionalidad de la escritura.
- La separación entre palabras.
- El espacio entre letras en la letra script.
- Identificación y uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos.
- Identificación del punto final y del punto y aparte.
- Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves.

- Lectura en voz alta de textos elaborados por los alumnos y de materiales impresos.
- Reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación.

Se pretende que a través de estos contenidos los niños adquirirán los conocimientos, estrategias y hábitos que les permitan consolidar la producción e interpretación de varios tipos de texto.

Situaciones comunicativas

Para el eje de lengua escrita, se recomienda realizar actividades como las siguientes:

- Leer textos de diversa índole.
- Interpretar ilustraciones.
- Comparar palabras por su número de letras y por la letra con la que empiezan.
- Leer el nombre propio.
- Comparar palabras para descubrir la representación convencional de las letras.
- Localizar palabras conocidas en textos.
- Identificar y leer palabras familiares.
- Leer y comentar textos breves escritos por los niños.
- Escuchar y seguir lecturas hechas por el maestro y los alumnos.
- Explorar diversos materiales escritos.
- Realizar redacciones.
- Escribir el nombre propio.
- Escribir palabras y oraciones.
- Redactar e ilustrar textos.
- Elaborar recados utilizando dibujos y palabras.
- Iniciar en la corrección de textos propios poniendo atención al uso de mayúsculas en nombres propios y al uso del punto final.

Todas estas actividades propuestas para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes del eje temático de la lengua escrita, pretenden lograr que los niños aprendan a analizar las formas en que están organizados textos con propósitos distintos: de información científica, de ensayo y debate, periodísticos en sus diversas modalidades,

de instrucciones para realizar acciones o cumplir trámites, y de comunicación personal. Así mismo, mejoren su comprensión de textos, su fluidez en el uso del lenguaje, redacten textos de forma correcta, elaboren exposiciones ó informes siguiendo diversas técnicas, aprendan a localizar deficiencias en los textos producidos por ellos mismos y los autocorrijan.

Hasta el momento, se han revisado los contenidos y actividades de dos ejes temáticos, la lengua hablada y la lengua escrita, ambos importantes para el desarrollo de la habilidad lectoescritora en el primer año de primaria, a continuación se explican los otros dos ejes temáticos: recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

- **Recreación literaria**

Se ha denominado a este eje "recreación literaria" con un triple propósito: abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la creación de obras literarias. Para ello, se proponen los siguientes contenidos:

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Atención y seguimiento en la audición de textos.
- Participación en lecturas realizadas por el maestro.
- Cuidado en el manejo de los libros.

Situaciones comunicativas

- Escuchar textos infantiles narrados o leídos por el maestro.
- Elaborar dibujos alusivos a los textos escuchados.
- Leer textos de diversa índole.
- Participar en la lectura que el maestro realice, anticipando palabras y contenidos con base en lo que se escuche.
- Leer y comentar textos ilustrados.
- Crear textos.

- Redactar colectivamente cuentos y diálogos con base en la lectura de otros textos.
- Crear rimas con base en otras ya conocidas.
- Transformar finales de cuentos.
- Participar en juegos, rondas y cantos.
- Declamar rimas y poemas.
- Representar personajes conocidos de la literatura infantil.
- Escenificar cuentos utilizando títeres y máscaras elaboradas por los niños
- Jugar con palabras.
- Jugar trabalenguas y adivinanzas.

Con los contenidos y actividades propuestas en este eje, se pretende que los niños disfruten la lectura, reestructuren ó transformen textos tanto literarios como no-literarios, cambien finales o características de los personajes de un cuento, transformen diálogos o reescriban historias modificando la anécdota o el tiempo en que se desarrollan, reflexionen sobre la estructura y contenido de los textos, realicen ensayos, etc.

- **Reflexión sobre la lengua**

En este eje se estudian algunos aspectos gramaticales para que los niños logren avanzar significativamente en la calidad de su expresión oral y escrita. Para esto, se proponen los siguientes contenidos:

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Reconocimiento y uso inicial de las terminaciones que generalmente indican género y número.
- Observación del orden de las palabras en una oración.
- Identificación y uso de algunos sinónimos.
- Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas.

Para el desarrollo de los contenidos de este cuarto eje temático se proponen las siguientes actividades:

Situaciones comunicativas

- Todas las que se propician para el trabajo en los otros ejes.
- Jugar con palabras.

Con los conocimientos, habilidades, actitudes y situaciones comunicativas planteadas en este eje temático se pretende que los niños utilicen correctamente la lengua, conforme a reglas reconocidas, dicha comprensión debe lograrse, precisamente, a través de la reflexión, la observación y la discusión y no del aprendizaje memorístico de reglas. Debe basarse, además, en las necesidades que surgen de la práctica de la lengua en diversas situaciones y con propósitos distintos. Con las actividades a desarrollar en este eje también se pretende que los niños amplíen continuamente su vocabulario, lo que les permitirá tener acceso a conceptos nuevos provenientes de distintas actividades humanas.

Como se puede observar, cada eje temático tiene sus propios contenidos y actividades, cada bloque es complemento de otro pues no se trabajan de forma aislada y contrariamente, se relacionan, complementan y combinan para lograr que los niños logren adquirir y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos para el primer año de educación primaria. Ahora se verá lo correspondiente al segundo grado escolar.

Segundo grado

En este grado escolar el propósito de los programas de español es lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión. Para ello, al igual que en el primer año, los objetivos se centran en desarrollar habilidades del habla, escucha, reflexión sobre la lengua, lectura y escritura. Los conocimientos, habilidades y actitudes planteadas para este grado escolar, al igual que las situaciones comunicativas, son una continuidad de los de primer grado, de tal forma que buscan el reforzamiento y desarrollo de las habilidades adquiridas en el primer año.

Los contenidos y actividades de este grado escolar, se presentan en los mismos ejes temáticos que en el primer año y se organizan de igual forma en conocimientos, habilidades, actitudes y situaciones comunicativas. Los objetivos de cada eje temático no cambian, pues su propósito es sólo uno y se establecen para los seis años de educación primaria.

- **Lengua hablada**

En este eje se refuerzan los conocimientos, habilidades y actitudes planteadas para el primer grado escolar con la intención de seguir desarrollando en los niños las habilidades necesarias para que se expresen verbalmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez. Para ello, se proponen los siguientes contenidos y actividades:

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Mejoramiento de la pronunciación y la fluidez en la expresión.
- Fluidez en diálogos y conversaciones.
- Iniciación en la exposición de temas.
- Formulación de preguntas sobre temas específicos.

Situaciones comunicativas

En este grado escolar, las actividades recomendadas para el logro de los objetivos son un poco más complejas para los niños, pero complementan las actividades realizadas en el primer grado y son las siguientes:

- Conversar entre compañeros sobre diversos temas
- Intercambiar opiniones entre pequeños grupos de niños a partir de la lectura de textos u otros materiales, preferencias en materia de programas televisivos o radiofónicos y otros temas elegidos colectivamente.
- Dialogar sobre anécdotas familiares y personales.
- Narrar sucesos y vivencias, de historias reales o ficticias, incluyendo personajes y siguiendo una secuencia cronológica.

- Describir objetos, personas, lugares e ilustraciones de libros, destacando rasgos importantes.
- Jugar a adivinar a quién o qué se describe.
- Discutir o debatir sobre diversos temas.
- Discutir en grupo para tomar acuerdos sobre asuntos de interés común.
- Exponer ante el equipo sobre temas previamente acordados.
- Formular preguntas a invitados al salón de clase.

- **Lengua escrita**

En este eje, se pretende que los niños sigan desarrollando habilidades tales como: producir textos sencillos de carácter narrativo e informativo atendiendo a su estructura, organizar gráficamente la información contenida en textos de carácter informativo, mostrar interés por encontrar una forma personal y creativa de expresión, se preocupen por la correcta presentación de las producciones escritas y creen mensajes con elementos no verbales.

Para ello los contenidos y actividades propuestas son las siguientes:

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Leer y redactar oraciones y textos breves.
- Leer diversos tipos de texto, identificando sus diferencias.
- Anticipar el contenido secuencial de un texto a partir de su parte inicial.
- Identificar el tema de un texto.
- Redactar textos sobre temas derivados de la lectura de descripciones y a partir de una anécdota.
- Elaborar por escrito preguntas sobre temas preestablecidos.
- Reconocer y usar el espacio entre las palabras.
- Usar mayúsculas en nombres propios, después de punto y al principio de la oración.
- Identificar los signos de interrogación.

- Comprender instrucciones escritas.

Situaciones comunicativas

- Leer textos de diversos tipos.
- Leer letreros y avisos comunes en la localidad.
- Escuchar lecturas hechas por el maestro.
- Deducir el tema de un texto observando las ilustraciones.
- Comprender instrucciones escritas, breves y precisas, para llevar a cabo algún juego tradicional o de mesa.
- Leer en voz alta textos breves.
- Realizar pequeñas redacciones.
- Redactar individual y en equipo letreros y avisos semejantes a los que se identificaron en la localidad.
- Redactar preguntas sobre un tema determinado.
- Redactar comentarios formulados en equipo acerca del tema de los textos leídos por el maestro.
- Redactar e intercambiar mensajes, avisos, recados y cartas entre los compañeros del grupo o escuela.
- Observar imágenes y hacer su descripción por escrito.
- Revisar y autocorregir textos para verificar el uso de letras mayúsculas y del punto y comprobar que las palabras estén correctamente separadas y completas.

- **Recreación literaria**

Este eje reforzará habilidades tales como: comprender textos orales e identificar sus elementos principales, identificar los elementos rítmicos de un poema, profundizar en la habilidad lectora, atendiendo especialmente a la entonación, la pronunciación y el ritmo de los textos, realizar conjeturas sobre el desarrollo de los textos, opinar acerca del comportamiento de los personajes de los textos narrativos, localizar información en

diferentes fuentes, identificar los elementos estructurales propios de los textos narrativos e informativos, valorar la lectura como fuente de placer y de diversión.

Para esto, el eje se compone de los siguientes contenidos y actividades:

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Audición de textos.
- Participación en lecturas realizadas por el maestro.
- Redacción y lectura de poemas y cuentos.
- Cuidado en el manejo de los libros.
- Comprensión del significado de refranes y coplas tradicionales.
- Discusión sobre el sentido de refranes tradicionales.

Situaciones comunicativas

- Escuchar cuentos, leyendas y poemas leídos por el maestro.
- Leer cuentos y poemas de un niño a otro niño.
- Leer en voz alta poemas y cuentos escritos por los niños.
- Intercambiar textos escritos por los niños para que los ilustren.
- Redactar individual y colectivamente cuentos, ilustrarlos con dibujos y recortes.
- Crear rimas a partir de palabras dadas.
- En quipo cambiar los diálogos de historietas para producir historias diferentes.
- Transformar voz alta del final de un cuento.
- Representar un cuento mediante dibujos.
- Representar un tema de un texto mediante diálogos y mímica.

• Reflexión sobre la lengua

Mediante este eje temático se pretende que los niños conozcan y utilicen productivamente el vocabulario básico, reconozcan las unidades básicas de la lengua y las principales clases de palabras, conozca y apliquen las normas ortográficas básicas y respeten la diversidad lingüística y cultural.

Para ello, éste eje temático se compone de los siguientes contenidos y actividades::

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Uso de las terminaciones que generalmente indican género y número.
- Identificación en oraciones de la persona que realiza la acción.
- Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas.
- Observación del orden de las palabras en la oración.
- Identificación de algunos sinónimos y antónimos.
- Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos.

Situaciones comunicativas

- Todas las que se propician para el trabajo en los otros ejes.
- Jugar con palabras para cambiar el personaje principal en un cuento o un relato.
- Revisar y autocorregir textos.
- Elaborar campos semánticos sobre temas cercanos a los alumnos: oficios, animales, frutas, objetos de uso escolar.
- Emplear palabras incluidas en un campo semántico para la redacción de cuentos, poemas o historietas.

Finalmente, al analizar los contenidos antes presentados, se puede mencionar que tanto los de primer grado como los de segundo, están estrechamente ligados, pues mientras los de primero se enfocan en la enseñanza de la lengua hablada y escrita, a través de sus cuatro ejes temáticos, los de segundo se centran en el reforzamiento y desarrollo de esta habilidad mediante actividades un poco más complejas para los niños, pero retomando algunos de los contenidos de primer grado. Así, mientras algunos de los contenidos, presentados como conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar en los niños de primer grado, son: desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión, reconocimiento de la escritura como forma de comunicación, participación en lecturas realizadas por el maestro, reconocimiento y uso inicial de las terminaciones que generalmente indican género y número; pertenecientes cada uno a un eje temático, en segundo grado se presentan de la siguiente forma: mejoramiento de

la pronunciación y la fluidez en la expresión, lectura y redacción de oraciones y textos breves, y uso de las terminaciones que generalmente indican género y número.

3. MÉTODO

Objetivo general. Diseñar, aplicar y evaluar una intervención psicoeducativa para cuatro niños con necesidades educativas especiales en el área de lectoescritura.

Participantes

- **Uno**

Nombre: Eduardo

Edad: 8 años y 1 mes

Sexo: Masculino

Escolaridad: Segundo de primaria

- **Dos**

Nombre: Salvador

Edad: 7 años y 5 meses

Sexo: Masculino

Escolaridad: Segundo de primaria

- **Tres**

Nombre: Miguel

Edad: 7 años 5 meses

Sexo: Masculino

Escolaridad: Segundo de primaria.

- **Cuatro**

Nombre: Anllely

Edad: 8 años 2 meses

Sexo: Femenino

Escolaridad: Segundo de primaria

Escenario. El salón de usos múltiples de la escuela primaria “Ignacio Ramírez Galván”, ubicada en Calle Magisterio Nacional número 118. Colonia Tlalpan Centro. Delegación Tlalpan.

Procedimiento. La intervención se llevó a cabo en tres fases: fase 1, evaluación psicoeducativa; fase 2, diseño e implementación del plan de intervención; y fase 3, evaluación del plan de intervención.

En la primera fase se realizó la evaluación psicoeducativa de cada uno de los niños derivados por la psicóloga de la primaria a la que asisten, debido a que presentaban dificultades en lectoescritura. En la segunda; con base en los resultados de la evaluación inicial se procedió al diseño del plan de intervención psicoeducativa que ayudó a superar las dificultades que presentaban los niños en el área de lectoescritura. En la tercera fase se evaluó la eficacia del plan de intervención mediante los logros alcanzados por los niños durante y después de su implementación.

A continuación se explican cada una de las fases, incluyendo los objetivos específicos y su procedimiento.

Fase 1. Evaluación psicoeducativa

Objetivo. Realizar evaluaciones psicoeducativas para conocer los aspectos que influyen en las dificultades de los niños en el área de lectoescritura.

Instrumentos:

- Formato de entrevista para padres (anexo1)
- Formato de entrevistas para los profesores (anexo2)
- Hojas de registro de observación de la actividad general del grupo clase, actividad del alumno y de cuadernos (anexo 3)
- Pruebas psicométricas:
 - Área cognitiva:

✓ **Test Gestálico visomotor de Bender.** Se empleó para evaluar la función visomotora de los niños. Mediante esta prueba puede detectarse retraso en la maduración, madurez para el aprendizaje, así como diagnosticarse daño neurológico y retraso mental. Además pueden evaluarse algunos aspectos emocionales debido a que el organismo responde de manera integrada.

1. **Test de percepción visual Frostig.** Se empleó para medir la integración visomotora y la percepción visual. Esta prueba, mide ocho habilidades de percepción visual que son de suma importancia para la capacidad de aprendizaje en la lectoescritura.

✓ **Prueba académica** (ver anexo 4). Es una prueba que contiene ejercicios de tipo escolar, característicos del área de español. Dicha prueba se encuentra dividida en cuatro secciones: dictado, copia, escritura y lectura de comprensión. La prueba ha sido diseñada tomando en cuenta los programas de primer y segundo grado de educación primaria del ciclo escolar 2006-2007.

La prueba diseñada tiene por objetivos evaluar:

- * Presencia de omisión o agregado de letras sílabas o palabras
- * Unión o separación indebida de palabras y frases
- * Transposición o inversión de sílabas
- * Escritura de palabras ilegibles
- * Sustitución de fonemas similares auditivamente
- * Sustitución de letras de simetría similar
- * Sustitución de letras de forma similar.

Criterios para la evaluación de la prueba académica

Subprueba 1. Dictado de palabras.

La prueba consta de 22 palabras, cada una equivale a un punto.

Puntuación máxima: 22 puntos.

Se considera reactivo correcto si no existe: omisión, agregado, transposición, de letras; e inversión o sustitución de letras similares auditiva o simétricamente (p/q, b/d, qu/c, z/s/c).

Subprueba 2. Complementación de oraciones con opción múltiple.

La prueba consta de 5 reactivos con opción múltiple, cada enunciado equivale a un punto.

Puntuación máxima: 5 puntos.

Se considera un reactivo correcto cuando se ha elegido la respuesta correcta.

Subprueba 3. Ordenación lógica de enunciados.

La prueba consta de 5 reactivos, cada uno equivale a 2 puntos.

Puntuación máxima: 10 puntos.

Se asignan 2 puntos cuando el enunciado tiene una secuencia lógica y cuando se ha iniciado la primera palabra con letra mayúscula.

Se asigna 1 punto si el enunciado tiene un orden lógico, pero no consideró todas las palabras propuestas.

Se asigna 1 punto cuando el enunciado tiene orden lógico, pero no inició con mayúscula.

Subprueba 4. Dictado de enunciados.

La prueba consta de 5 enunciados cada uno tiene una puntuación de 2.

Puntuación máxima: 10 puntos.

Se asignan dos puntos si no existe ninguna separación o unión indebida de palabras y frases.

Se asigna 1 punto si existen una o dos separaciones o uniones indebidas.

Se puntúa con cero si existen más de 2 separaciones o uniones indebidas.

Subprueba 5. Composición de cuento.

Puntuación máxima: 10 puntos.

Se asignan 3 puntos si la narración consta de 25 o más palabras con coherencia.

Se asignan 2 puntos si la narración esta de acuerdo con la imagen presentada.

Se asigna 1 punto si la direccionalidad de la escritura es correcta (de izquierda a derecha).

Se asigna 1 punto si no existe separación indebida de palabras.

Se asigna 1 punto si no existe omisión de palabras o letras.

Se asigna 1 punto si se utiliza correctamente la letra mayúscula.

Se asigna 1 punto si se utilizan correctamente los signos de puntuación.

Subprueba 6. Comprensión lectora.

La prueba consta de 5 reactivos de opción múltiple, cada uno tiene un valor de 2 puntos.

Puntuación máxima: 8 puntos.

Se asignan 2 puntos cuando se ha elegido la respuesta correcta.

– **Área socio-afectiva**

- ✓ **Prueba del Dibujo de la Figura Humana.** Esta prueba, calificada a través de la técnica de Elizabeth Koppitz, se utilizó para evaluar aspectos emocionales, así como de la maduración perceptomotora y cognoscitiva.

Esta prueba tiene por objetivos: conocer el estado emocional del niño, los posibles desajustes emocionales que pueda presentar en ese momento, así como las causas de los mismos y conocer la incidencia sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura.

- ✓ **Prueba de la Familia.** Esta prueba se utilizó para investigar los aspectos comunicativos del niño con los miembros de su familia. Así como, conocer las dificultades de adaptación al medio familiar.

Procedimiento

Se realizaron una serie de sesiones con padres y maestras de los cuatro niños para realizar entrevistas (una sesión para entrevistar a cada uno de los padres de los niños derivados y otra sesión para entrevistar a las maestras). Con los niños se trabajó en la aplicación de pruebas psicológicas (tres sesiones con cada niño) y académicas (dos sesiones con cada niño). También se realizaron sesiones de observación dentro del aula, una centrada en el grupo-clase y otra centrada en la actividad del alumno.

Fase 2. Diseño e implementación del plan de intervención psicoeducativa

Objetivo. Diseñar e implementar un plan de intervención psicoeducativa que atienda las necesidades educativas especiales de los niños en el área de lectoescritura.

Objetivos específicos:

- Estimular la percepción visual general y psicomotricidad de los niños.
- Estimular la percepción visual general y psicomotricidad de los niños, así como que reconozcan, identifiquen y diferencien perceptiva, fonológica y grafemicamente las letras del abecedario.
- Estimular la habilidad lectoescritora de los niños.

Instrumentos

- **Plan de intervención psicoeducativa.** Contiene 32 sesiones de trabajo para llevarse a cabo en un lapso de cuatro meses, dos sesiones por semana con una duración de sesenta minutos cada una. El programa está dividido en cuatro bloques:

El primero tiene como objetivo estimular la percepción visual general y la psicomotricidad de los niños, cuenta con actividades que estimulan esquema corporal, condiciones perceptivo-motrices y tónico-posturales, coordinación ojo-mano, posición en el espacio, coordinación y equilibrio; este bloque cuenta con ocho sesiones de trabajo.

El segundo bloque además de estimular percepción y motricidad tiene como objetivo el reconocimiento perceptivo fonológico y grafémico de las letras del abecedario, con actividades de identificación y percepción fonológica y visual; este bloque cuenta con ocho sesiones de trabajo.

El tercer bloque tiene como objetivo estimular la habilidad lectoescritora de los niños, las actividades están encaminadas a estimular la formación de frases a partir de sílabas, sílabas compuestas y de palabras que los niños vayan incorporado a su léxico, así como la lectura de éstos.; este bloque contempla ocho sesiones de trabajo.

En el cuarto bloque se contemplan actividades que estimulan la formación de textos más elaborados como es el cuento, además de la lectura de dichos textos para la abstracción del sentido del texto, es decir la comprensión lectora; este bloque contiene ocho sesiones de trabajo.

En cada sesión se especifican los objetivos, las técnicas a utilizar, actividades a realizar, material a utilizar y los aspectos que se evaluarán (Ver anexo 5).

Procedimiento

Para hacer el diseño y desarrollo del plan de intervención, se tomaron como referencia los resultados arrojados por la evaluación psicoeducativa inicial que se realizó a cada uno de los cuatro niños derivados y la etapa de desarrollo en la que se encuentran según Piaget (etapa de las operaciones concretas subetapa preoperatoria).

Se decidió partir de lo básico, en el caso de la habilidad lectoescritora, es necesario que se tenga un buen desarrollo de la percepción visual y de la psicomotricidad, ya que ambos aspectos juegan un papel muy importante para adquirir estas habilidades; y así posteriormente trabajar con un aprendizaje más elaborado y complejo, es decir, para aprender a leer y escribir se necesita tener una percepción visual adecuada, ya que

este aspecto permite discriminar entre símbolos, sonidos, formas, direccionalidad, etc.; además, se necesita de un buen desarrollo psicomotriz y el conocimiento del esquema corporal y lateralidad, pues es así como se puede reproducir un símbolo (letras) de manera escrita y con la dirección correcta de acuerdo al fin de la tarea, por ejemplo, al escribir la consonante “b” se sabe que el símbolo posee una línea vertical (de arriba abajo) y un círculo del lado derecho de esa línea, además se sabe que ambas figuras están unidas, pues de otra forma no se podría escribir la letra “b”, lo mismo ocurre al producir la lectura. Por otro lado, la memoria y la seriación actúan también en el dominio y reproducción de la lectoescritura, ya que ambos aspectos permiten extraer el sentido global de un texto y escribir de manera coherente al elegir qué palabras se deben juntar para reproducir de manera escrita la idea que se tiene en la mente.

Es por ello, que se partió de lo general a lo particular, es decir, se estimuló su percepción visual así como su psicomotricidad mediante ejercicios de seriación, memoria, discriminación de estímulos visuales, dibujo libre, equilibrio, coordinación, lateralidad, esquema corporal y el área visomotora; pues con ello se buscó el desarrollo de la percepción visual de los niños desde varios ángulos ya que al desarrollar este aspecto los niños tendrán las herramientas necesarias para discriminar los estímulos visuales y encontrarle sentido a estos. Para adquirir un dominio total de su percepción visual, ésta se reforzó a lo largo de toda la intervención.

En el segundo mes se les introdujo al mundo de las letras, es decir, se comenzó a trabajar la relación que existe entre grafemas y fonemas, reforzando aquellos que en la evaluación psicopedagógica se detectó les causaba más problema en cuanto a su dirección (izquierda-derecha, arriba-abajo) y símbolo-sonido.

En las primeras sesiones del tercer mes se siguió trabajando esta relación de grafemas-fonemas para posteriormente jugar con las posibles combinaciones de éstas para construir palabras, este último aprendizaje se reforzó y culminó jugando a formar redes semánticas. Siguiendo esta misma línea de combinaciones, se realizaron varios ejercicios de juntar y combinar dos palabras, de tal manera que los niños identificarán la

coherencia y el significado que se produce al realizar estos ejercicios; para finalmente formar una idea aumentando el número de combinaciones; de esta manera los niños trabajaron la habilidad escritora.

En el último mes, donde se espera que los niños ya conozcan e identifiquen todas las combinaciones de las letras y palabras, así como que tengan la capacidad de detectar significados, se les aproximó a la habilidad lectora y a la comprensión de ésta. En este mes se reforzó lo aprendido a lo largo de la intervención y culminó con una mayor habilidad en lectoescritura.

Es así como se buscó que los niños adquirieran y dominaran la habilidad lectoescritora; cabe mencionar que a lo largo de la intervención se realizaron las adecuaciones necesarias para cumplir los objetivos.

Finalmente, cuando el diseño estaba totalmente concluido se llevó a cabo el plan de intervención con las 32 sesiones planeadas cuidando el orden de los objetivos y posibles adecuaciones al mismo.

Fase 3. Evaluación del plan de intervención psicoeducativa

Objetivo. Evaluar la eficacia del plan de intervención mediante los logros alcanzados por los niños durante y después de su implementación.

Instrumentos

- Prueba académica (anexo 4)
- Test de percepción visual Frostig
- Formato de registro de observaciones de las profesoras (anexo 6)
- Formato de entrevistas para los profesores (anexo 2)

Procedimiento

Una vez implementado el plan en su totalidad, se evaluó su eficacia, para ello, se aplicó a los niños las mismas pruebas académicas utilizadas en la evaluación psicoeducativa inicial y la prueba de percepción visual Frostig, esto para comparar los resultados de las pruebas antes y después de la implementación del plan y ver si los niños presentaron cambios ó avances en estos aspectos. Para esto último, también se tomaron en cuenta las observaciones realizadas por las maestras y las evaluaciones individuales de cada una de las sesiones del plan de intervención.

Una vez descritos los objetivos, instrumentos y procedimientos de cada una de las fases se presentan a continuación los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS

Resultados de la evaluación psicopedagógica inicial

Participante 1

Datos del alumno

- **Nombre:** Eduardo
- **Edad:** 8 años y 1 mes
- **Sexo:** Masculino
- **Escolaridad:** Segundo de primaria

Motivo de derivación

Dificultades en el área de lectoescritura.

Contexto escolar

El niño tiene una adaptación normal en la escuela, sin embargo solo interacciona con un pequeño grupo de amigos tanto en el recreo como en el aula.

Muestra desinterés y apatía durante las actividades, bostezo constantemente y manifiesta fatiga. No se muestra motivado en las actividades que se llevan a cabo a nivel grupal (como cantos), aunque tampoco las interrumpe. Le agradan las actividades en las que no se tenga que escribir y le gusta trabajar con material concreto. Tiene una buena relación con la maestra, aunque es muy reservado y platica muy poco. En general muestra una actitud muy pasiva.

Contexto socio-familiar

Pertenece a una familia nuclear, integrada por ambos padres y una hermana de 9 años; de acuerdo a sus padres fue un niño deseado, le cuesta trabajo realizar actividades motrices tales como saltar en un solo pie. Los padres del niño refieren que tiene problemas en español y que eso lo hace sentir muy mal pues no puede realizar las actividades que sus compañeros realizan normalmente, como leer o escribir sin

equivocarse. Ambos padres están interesados en ayudar a su hijo a superar sus dificultades.

La familia del niño enfrenta una situación económica difícil, por lo que dejan al niño al cuidado de familiares mientras trabajan. Los padres están ausentes físicamente en momentos que el que niño requiere atención pues no descansa lo suficiente, no lleva el material de la escuela y su uniforme se nota desaliñado. Sin embargo la relación con todos los miembros de la familia es buena.

Condiciones personales que influyen sobre el aprendizaje

El niño presenta una percepción visual general de 7 años 7 meses, por debajo del promedio para su edad. Dicha dificultad provoca que no vea objetos o símbolos escritos de manera correcta, confunde las letras que tienen forma o simetría similar, por ejemplo confunde la b con la d, o las con sal, no tiene dominio estable de la mano y confunde las vocales a, e, y o entre sí. Cuando lee pierde la línea fácilmente, confunde las palabras de aspecto semejante, ignora la puntuación, va señalando las palabras mientras esta leyendo, tiene problemas para organizar el trabajo escrito, omite palabras o renglones enteros al estar copiando del pizarrón, se distrae fácilmente con el material visual, ve las letras y las palabras como si se fundieran: c l como d, a las como alas.

La dificultad perceptiva que presenta ocasiona que tenga un nivel de lectura por debajo del resto de sus compañeros, no comprende lo que lee y en ocasiones deletrea en lugar de leer.

La fatiga y cansancio que presenta por no dormir lo suficiente provocan en él desmotivación y desinterés en las actividades.

La metodología de enseñanza de la profesora de primer año no estimuló el proceso de adquisición de la lecto-escritura, esto y su déficit perceptomotor provocaron que en

segundo grado no pueda seguir el ritmo de trabajo que el resto de sus compañeros, esto implica que se desmotive y no le encuentre significado a las actividades.

Conclusiones

El niño presenta una percepción visual deficiente de acuerdo a su edad; las actividades relacionadas con la lecto-escritura le son complicadas, por lo que no está motivado al realizarlas y además muestra fatiga.

Nota: no se tiene evaluación psicoeducativa final de este niño debido a que fue cambiado de escuela y ya no participó en ninguna sesión de la intervención.

Participante 2

Datos del alumno

- **Nombre:** Salvador
- **Edad:** 7 años y 5 meses
- **Sexo:** Masculino
- **Escolaridad:** Segundo de primaria

Motivo de derivación

Dificultades en el área de lectoescritura.

Contexto escolar

El niño tiene una adaptación normal en la escuela, se le cambio de grupo debido a que la madre estaba inconforme con el método de enseñanza de la profesora, el cambio fue favorable, se pudo adaptar fácil y rápidamente a su nuevo grupo y a sus nuevos compañeros. En el salón de clase sólo interactúa con los compañeros que se sientan cerca de él. El niño necesita motivación por parte de la profesora para realizar las actividades. Con su anterior profesora, se rehusaba a realizar ciertas actividades y lloraba porque no quería hacer las tareas, situación que ha cambiado con la nueva profesora, ahora muestra interés por realizar las actividades, le gusta participar y hacer las tareas. Le gusta mucho trabajar con material concreto porque esto le facilita las actividades, sus mayores dificultades las presenta en la materia de español y en matemáticas. El niño es muy tranquilo en el aula de clases, lleva una buena relación con su nueva profesora y expresa que la quiere, siempre se muestra muy tímido, casi no habla y sólo se limita a realizar las actividades que se le pide elabore. En general, su actitud hacia las actividades escolares cambio a partir de que lo cambiaron de grupo.

Contexto socio-familiar

Pertenece a una familia nuclear integrada por ambos padres y una hermana de 12 años de edad con quien a pesar de pelear mucho se lleva bien y es una persona importante para él. No existe comunicación asertiva entre sus padres y el niño ha llegado a estar presente en las discusiones de éstos. De acuerdo con la madre, la relación que tiene el

niño con su padre no es buena, ya que casi no le pone atención y eso lo entristece mucho. El padre es alcohólico y debido a ello existen muchos problemas familiares. La madre se muestra interesada por ayudar al niño a superar sus dificultades, de hecho, fue por ello que pidió el cambio de grupo de su hijo y se muestra cooperativa con la nueva maestra. A pesar de ello, el niño necesita sentirse más querido y motivado (en especial de sus padres) para realizar las actividades escolares.

Condiciones personales que influyen sobre el aprendizaje

El niño presenta inmadurez a nivel perceptomotor, lo cual explica sus dificultades para leer y escribir. Su poca percepción visual provoca que no aprecie la dirección de los objetos ni de los símbolos escritos correctamente, por ello es que se salta líneas o lee incompletas algunas frases. Así mismo, percibe las letras, palabras y figuras distorsionadamente, por lo cual las confunde, ejemplo de ello es su confusión entre o y a. No tiene un dominio estable de la mano, lo cual hace que se le dificulte la escritura y se niegue a realizar actividades donde tenga que escribir. El niño tiene atención dispersa, salta de un estímulo a otro aunque no tenga relación con lo que está haciendo, lo cual provoca sus problemas de omisión de letras. La dificultad perceptiva que tiene ocasiona que tenga un nivel de lectura por debajo del que debería poseer de acuerdo a su edad cronológica. Por ello es que el niño deletrea las palabras cuando intenta leer y no respeta signos de puntuación. La falta de atención de sus padres provoca en el desmotivación para realizar las actividades escolares, por lo cual necesita motivación de la profesora.

Conclusiones

El niño presenta inmadurez perceptomotriz y atención dispersa, aspectos que influyen en las dificultades lectoescritoras que presenta. El ámbito familiar le ofrece poca atención y motivación.

Participante 3

Datos del alumno

- **Nombre:** Miguel
- **Edad:** 7 años 5 meses
- **Sexo:** Masculino
- **Escolaridad:** Segundo de primaria.

Motivo de derivación

Dificultades en el área de lectoescritura.

Contexto escolar

El niño es muy sociable, siempre está rodeado de sus compañeros; la relación con su maestra es cordial y amigable, constantemente le muestra mucho afecto. En cuanto a su desempeño académico la maestra refiere que al inicio del curso no mostraba interés por aprender, sin embargo, ahora se esfuerza por realizar los trabajos en clase y constantemente le pregunta si está haciendo bien sus actividades y le gusta ser alagado constantemente. Siempre está dispuesto a participar aunque su ritmo de trabajo en lo que concierne a actividades que no están relacionadas directamente con la lectura y la escritura es regular con referencia a sus compañeros. Su nivel de lectura se encuentra por debajo del resto de sus compañeros, no comprende lo que lee y deletrea en lugar de leer.

Contexto sociofamiliar

Pertenece a una familia nuclear integrada por ambos padres y una hermana de 16 años. Fue un niño deseado y planeado; durante el embarazo hubo amenaza de aborto pero llegó a su fin satisfactoriamente.

Su desarrollo psicomotor fue normal, no tuvo ningún problema para aprender a caminar, a comer solo, a vestirse, etc. En cuanto al desarrollo del lenguaje, siempre se ha comunicado con palabras sin ningún problema. Por otro lado, la comunicación entre los miembros de la familia es buena, siempre platican y se llevan bien.

Los padres consideran que su hijo sí tiene problemas de aprendizaje, ya que no sabe leer muy bien y por ende se le dificulta adquirir los conocimientos de otras áreas, lo cual no le permite tener un ritmo de aprendizaje como el de sus compañeros.

Condiciones personales que influyen sobre el aprendizaje.

El niño presenta una percepción visual general por debajo del promedio para su edad, esto provoca que tenga dificultades en las áreas de lectura, escritura, ortografía y matemáticas. Por esta razón sustituye letras similares auditivamente, omite y transpone letras al escribir, une o separa indebidamente palabras y no diferencia entre plural y singular.

En lo que se refiere a lectura, deletrea las palabras, ignora la puntuación y señala las palabras mientras está leyendo, por lo que tiene un nivel bajo de ejecución con referencia a sus compañeros; en cuanto a la comprensión, pierde sentido de lo que ha leído y no extrae el sentido global del texto.

Finalmente cabe mencionar que el niño se encuentra con una autoestima elevada pero en ocasiones muestra desinterés en la realización de las actividades.

Conclusiones

El niño presenta una percepción visual deficiente de acuerdo a su edad; las actividades relacionadas con la lectoescritura le son complicadas, por lo que en ocasiones muestra desinterés en la realización de las actividades académicas.

Participante 4

Datos del alumno

- **Nombre:** Anllely
- **Edad:** 8 años 2 meses
- **Sexo:** Femenino
- **Escolaridad:** Segundo de primaria

Motivo de derivación

Dificultades en el área de lectoescritura.

Contexto escolar

Es una niña tranquila en el salón de clases, se ha ido adaptando paulatinamente a sus compañeros, al comienzo del ciclo escolar era rechazada por ellos debido a las dificultades que presenta para realizar las actividades escolares. Por esta situación, estuvo un tiempo retraída, es decir, no socializaba con sus compañeros. Las diversas dificultades que tiene para realizar las actividades escolares han provocado que tenga un desfase con relación a sus compañeros que no presentan dificultades, es decir, no tiene el nivel escolar que debería tener a su edad. Para realizar las actividades en el salón de clases necesita la atención personalizada de su profesora, quien debe explicarle individualmente lo que tiene que hacer y en algunas ocasiones ayudarle a realizar las actividades. Presenta dificultades en todas las materias, lo cual se ve reflejado en sus calificaciones, las cuales generalmente son 5 y 6. Comúnmente no realiza las tareas y constantemente falta a clases.

Contexto socio-familiar

Pertenece a una familia nuclear, integrada por ambos padres y ella. La niña ha estado presente en algunas de las discusiones que tienen sus padres, quienes mantienen una relación inestable, el padre ha dejado de vivir con ellas durante algún tiempo en dos ocasiones. La inestabilidad familiar afecta a la niña tanto emocional como escolarmente, viéndose esto reflejado en su estado de ánimo triste y poca disposición para hacer las actividades escolares. Su padre es una persona muy importante para

ella y es de quien desea más atención. Cuando la madre se enfoca en ella y le presta atención, la niña se esfuerza en las actividades escolares y presenta avances significativos, sucediendo lo contrario cuando no se le presta atención y hay problemas en casa. Ha habido regresiones a nivel emocional y escolar, es decir, la niña vuelve a etapas que ya había superado.

Condiciones personales que influyen sobre el aprendizaje

La niña tiene una percepción visomotriz correspondiente a la edad de 6 años 9 meses, por debajo del promedio de su edad, por ello presenta inmadurez a nivel perceptomotor, lo cual explica sus dificultades para leer y escribir. Su poca percepción visual influye en la deficiente apreciación de las letras, palabras, frases y figuras, por lo cual confunde las letras de apariencia semejante, ejemplo de ello es su confusión entre d y b. La niña tiene atención dispersa, se distrae con facilidad y deja de prestar atención a la actividad que está realizando, por lo que en su escritura muestra un problema de omisión de letras y no concluye algunas actividades. La falta de atención y motivación por parte de sus padres, así como la inestabilidad emocional que vive debido a diversas problemáticas familiares afectan el desempeño en las actividades escolares. La actitud de compasión y sobreprotección desarrollada por la madre ha provocado que la niña no se esfuerce por realizar las actividades escolares, argumentando que no puede o que se le dificulta mucho.

Conclusiones

La inmadurez perceptomotriz que presenta la niña ocasiona que las actividades relacionadas con la lectoescritura le sean complicadas. Dichas dificultades se complican aún más por la poca atención y motivación que tiene de sus padres. La inestabilidad familiar que vive le afecta emocional y académicamente, provocando en ella desinterés por las actividades escolares. Las constantes inasistencias ocasionan un rezago académico mayor al que ya presenta.

Resultados de la evaluación psicopedagógica final

Participante 2

Test de percepción visual Frostig

Para comenzar es importante resaltar que la prueba mide percepción visual e integración visomotora, es decir, el reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretarlos asociándolos con experiencias anteriores, lo cual interviene directamente en todos los procesos de lectoescritura.

Tabla 2

Comparativo de resultados del pre y post test de percepción visual Frostig

Evaluación	Edad Cronológica	Equivalente de edad alcanzada de la percepción visual general de acuerdo con los resultados de la prueba	Equivalente de edad alcanzada de la percepción visual con respuesta motriz reducida de acuerdo con los resultados de la prueba	Equivalente de edad alcanzada de la integración visomotora de acuerdo con los resultados de la prueba
pre-test	7 años 9 meses	5 años 10 meses	4 años 1 mes	7 años 10 meses
post-test	9 años 1 mes	10 años 2 meses	10 años 5 meses	10 años 1 mes

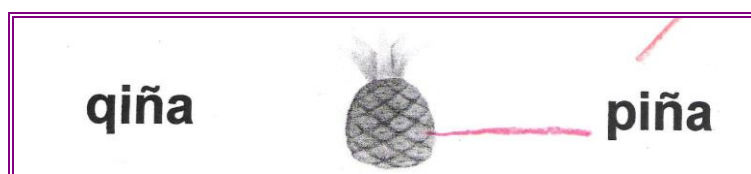
Como se muestra en la tabla, el rezago del niño con respecto al test de percepción visual Frostig era de dos años en su percepción visual general, de tres en la percepción visual con respuesta motriz reducida y solo su integración visomotora correspondía a su edad cronológica que era de siete años nueve meses en el momento de la evaluación psicodiagnóstica. Cuando se realizó la evaluación final el niño tenía una edad de 9 años con un mes, y alcanzó en los tres compuestos un equivalente de edad de un niño de diez años; es decir un año más con respecto a su edad cronológica.

En la evaluación inicial, el niño presentó una percepción visual deficiente, lo que provocaba que no apreciara la dirección de los objetos ni de los símbolos escritos, se saltaba líneas o leía incompletas algunas frases. Así mismo, percibía las letras y figuras distorsionadamente, ejemplo de ello era su confusión entre las vocales o y a. Además, no tenía un dominio estable de la mano, lo cual provocaba que se le dificultara la escritura.

A lo largo de la intervención se estimuló su percepción para que pudiera discriminar entre un estímulo y otro, es decir, que detectará aquellas palabras a las cuales les hacía falta alguna letra y que diferenciara las letras que confundía ya sea por simetría o sonido similar. A continuación se presenta el ejemplo de un ejercicio en el cual logró diferenciar la palabra que estaba escrita correctamente con referencia a la ilustración.

Ejemplo 1

Diferenciación de letras con simetría similar



Prueba académica

Tabla 3
Resultados de la prueba académica

SUBPRUEBA	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	PUNTUACIÓN MÁXIMA
Dictado de palabras	18	18	22
Complementación de oraciones	4	5	5
Ordenación lógica de enunciados	2	8	10
Dictado de enunciados	5	6	10
Composición de cuento	No se evaluó	4	10
Comprensión lectora	No se evaluó	8	8

Este cuadro muestra los puntajes de la evaluación inicial y final de cada una de las subpruebas de la prueba académica. En *dictado de palabras* obtuvo el mismo puntaje antes y después de la intervención; en *complementación de oraciones*, *ordenación lógica de enunciados* y *dictado de enunciados* obtuvo una puntuación superior en la evaluación final. En las subpruebas *composición de cuento* y *comprensión lectora* no se tiene una evaluación inicial ya que la inasistencia del niño a la escuela impidió la aplicación de estas subpruebas; sin embargo las puntuaciones obtenidas en la evaluación final nos permiten conocer el alcance que tuvo el niño; en *composición de cuento* obtuvo 4 de 10 posibles puntos, mientras que en *comprensión lectora* obtuvo 8 de 8 posibles puntos, es decir alcanzó la puntuación máxima posible.

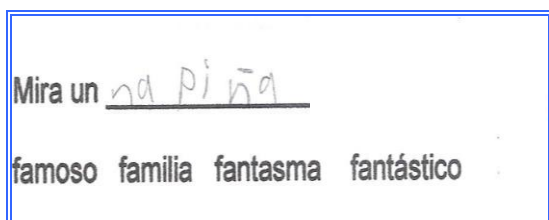
La prueba académica se empleó para observar los avances en cuanto a contenidos escolares y objetivos que los programas en vigencia plantean; además evalúa las problemáticas que se presentan cuando existen dificultades en el proceso de adquisición de lectoescritura, como son: omisión de letras, transposición o inversión de sílabas, sustitución de letras con simetría similar, etc.

El niño tenía atención dispersa, lo cual le impedía centrarse en una sola tarea, por lo tanto no entendía las instrucciones escritas y ejecutaba los ejercicios incorrectamente. Después de la intervención el niño mejoró su nivel de atención.

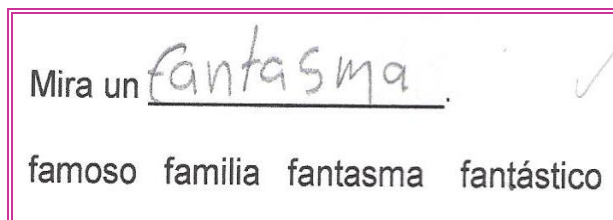
Ejemplo 2

Elección de la palabra correcta

ANTES



DESPUÉS



En la evaluación inicial el niño eligió una opción que ni siquiera se le presentó como posible respuesta, mientras que en la evaluación final eligió la respuesta correcta, la cual coincide con el género, número y coherencia de la oración, lo que indica que mejoró su nivel de atención y concentración en la tarea, así como su pensamiento lógico.

Los avances del niño después de la intervención se muestran a nivel de escritura, atención y percepción. En la evaluación inicial no ordenaba enunciados con secuencia lógica ni identificaba mayúscula al inicio de la oración, mientras en la evaluación final si lo hace, así lo muestra el siguiente ejemplo.

Ejemplo 3
Ordenación lógica de enunciados

ANTES

4. vecina/ Toby/ El/ cuida/ y/ casa/ mi/ perro/ de/ llama/ se/ su ses
vecina El cuida y casa mi perro de llama

DESPUÉS

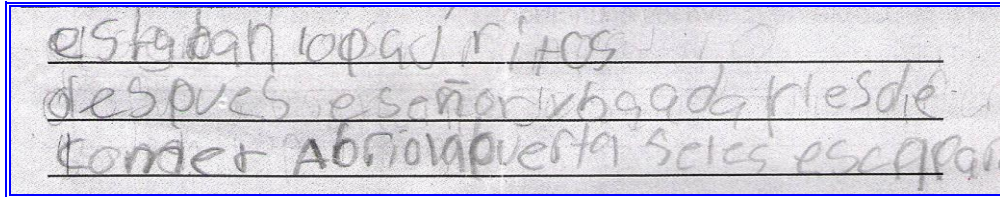
4. vecina/ Toby/ El/ cuida/ y/ casa/ mi/ perro/ de/ llama/ se/ su
El perro de mi vecina se llama Toby y cuida su casa

La actitud del niño hacia las tareas era de poco interés y apatía. Cada una de las sesiones de la intervención fue motivadora, pues al ir mejorando su percepción y atención el niño mostraba mayor interés y entusiasmo en la realización de las actividades que le eran asignadas.

En el cuadro correspondiente a la prueba académica se puede observar que las subpruebas *composición de cuento* y *comprensión lectora* no fueron evaluadas debido a que el niño no asistió a las sesiones. Sin embargo, es posible observar como eran sus producciones en dichos rubros mediante los ejercicios realizados en las sesiones de intervención o en el salón de clases. A continuación se muestra un ejemplo de las *composiciones de cuentos* que realizaba el niño antes y después de la intervención.

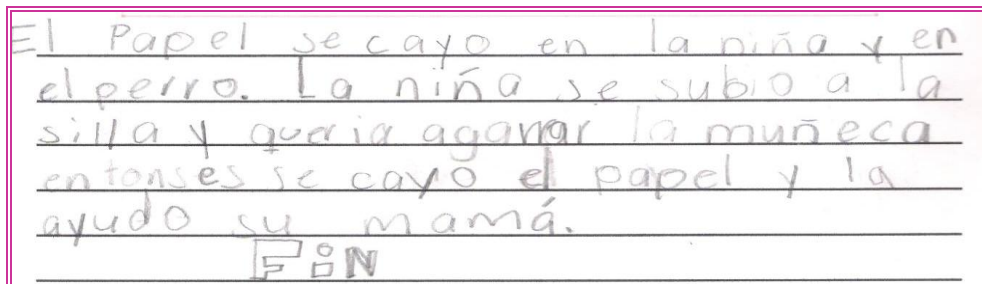
Ejemplo 4
Composición de cuentos

ANTES



estaban los niños
después es señor y b g g d g f l e s d e
condet abríola puerta se les escapó

DESPUÉS



El Papel se cayó en la niña y en
el perro. La niña se subió a la
silla y quería agarrar la muñeca
entonces se cayó el papel y la
ayudó su mamá.
FIN

Como se puede observar, el niño no era capaz de realizar una composición clara y coherente de un cuento antes de la intervención, sin embargo, después de la intervención el niño mejoró su redacción, logró desarrollar narraciones más claras y mejoró la direccionalidad de su letra.

Aspectos relevantes que se presentaron durante la intervención y que influyeron en el proceso de aprendizaje del niño.

Como se especifica en el concentrado de resultados cuantitativos el niño tenía un desfase significativo en su percepción visual; cabe considerar que si bien la intervención tuvo un papel determinante, es importante mencionar que los resultados arrojados en el diagnóstico psicoeducativo y al final de la intervención pudieron verse afectados al inicio y beneficiados al final por el contexto escolar en el que se encontraba el niño.

En el momento de la evaluación inicial la madre tenía una mala relación con la maestra al grado de gritarse e insultarse, tal situación afectó la relación maestra-

alumno por lo tanto las expectativas y prejuicios que la maestra tenía hacia el alumno eran negativas, el niño fue etiquetado, y esto influyó en que no se esforzara lo suficiente en la realización de la prueba y de esta manera el desfase que presentaba se acentuó en los equivalentes de edad.

Las sesiones iniciales del plan de intervención fueron diseñadas para estimular aspectos motrices gruesos tales como equilibrio, coordinación, lateralidad, esquema corporal y noción espacio temporal. Sin embargo, cuando se inicio la intervención el niño tuvo un accidente en transporte público lastimándose su cintura, cadera y piernas; una de las indicaciones médicas era que no podía realizar actividad física, ya que su situación podía empeorar. Por tal motivo las actividades fueron adecuadas a sus necesidades y posibilidades, logrando así su integración al grupo; si bien se esforzó en dichas sesiones, no fue posible observar avances significativos en este aspecto ya que se encontraba incapacitado para desarrollar su motricidad gruesa.

Como se mencionó en el diagnóstico psicoeducativo el contexto familiar le ofrecía poca atención y motivación; pero el accidente provocó en los padres una actitud de responsabilidad e interés que antes no mostraban, constantemente se acercaban a preguntar por el desempeño del niño y avisaban anticipadamente cuándo no asistiría a la escuela para ir a sus terapias de rehabilitación.

Conclusión

En conclusión, el niño logró desarrollar su percepción lo suficiente para discriminar aquellas letras que tenían simetría similar y para identificar si en su escritura hacían falta letras o si escribía los enunciados coherentemente, es decir, utilizando todos los elementos que conforman una oración (sujeto, verbo, artículos, adjetivos, preposiciones, etc.).

Su atención y concentración también se incrementaron; escuchaba indicaciones y podía resolver los ejercicios correctamente. Ambos avances llevaron al niño a sentir más seguridad en su desempeño, obteniendo buenos resultados en la evaluación final.

El cambio positivo de actitud de los padres ayudó al niño a sentirse más atendido y seguro, lo que se reflejó en su actitud y semblante.

Antes de la intervención el niño era considerado con Necesidades Educativas Especiales, al final de la intervención su profesora mencionó que en su punto de vista era un niño regular, que presentaba errores evolutivos normales de acuerdo a su edad y grado escolar. Por lo que se puede concluir que el niño se encuentra preparado para continuar sus estudios sin desfase.

Participante 3

Test de percepción visual Frostig

En los siguientes cuadros se integran los resultados cuantitativos de la evaluación inicial y final, en lo que respecta a la prueba académica y los puntajes de la prueba Frostig.

Para comenzar es importante resaltar que la prueba mide percepción visual e integración visomotora, es decir el reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretarlos asociándolos con experiencias anteriores, lo cual interviene directamente en todos los procesos de lectoescritura.

Tabla 4
Comparativo de resultados del pre y post test de percepción visual Frostig

Evaluación	Edad Cronológica	Equivalente de edad alcanzada de la percepción visual general de acuerdo con los resultados de la prueba	Equivalente de edad alcanzada de la percepción visual con respuesta motriz reducida de acuerdo con los resultados de la prueba	Equivalente de edad alcanzada de la integración visomotora de acuerdo con los resultados de la prueba
pre-test	7 años 5 meses	6 años 2 meses	4 años 9 mes	8 años 10 meses
post-test	8 años 9 meses	8 años 10 meses	7 años 11 meses	9 años 4 mes

Como se muestra en el cuadro, el desfase del niño con respecto al test de percepción visual Frostig era de un año con tres meses en su percepción visual general, de tres en la percepción visual con respuesta motriz reducida, solo su integración visomotora estaba por encima de su edad cronológica que era de siete años con cinco meses en el momento de la evaluación psicodiagnóstica. Cuando se realizó la evaluación final el niño tenía una edad de ocho años con nueve meses, mostrando resultados por encima de su edad cronológica en los compuestos de percepción visual general e integración visomotriz. En cuanto al equivalente de edad de su percepción visual con respuesta motriz reducida, este fue de siete años con once meses, en comparación con los resultados arrojados en el pos-test el niño obtuvo un avance de tres años aproximadamente.

En la evaluación inicial, el niño presentó una percepción visual deficiente, lo que provocaba que en su escritura sustituyera letras que son similares auditivamente, omitiera y cambiara de lugar letras al escribir palabras, uniera y separara

indebidamente las palabras y frases; y no diferenciara entre plural y singular pues realizaba la mezcla de ambos.

A lo largo de la intervención se estimuló su percepción de tal manera que pudiera discriminar entre formas y sonidos (grafemas / fonemas) logrando así que él pudiera identificar cuando omitía o cuando cambiaba de lugar las letras dentro de una palabra y así mismo fuera capaz de identificar y corregir sus errores.

Prueba académica

Tabla 5
Resultados de la prueba académica

SUBPRUEBA	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	PUNTUACIÓN MÁXIMA
Dictado de palabras	10	17	22
Complementación de oraciones	3	5	5
Ordenación lógica de enunciados	0	6	10
Dictado de enunciados	0	5	10
Composición de cuento	1	5	10
Comprensión lectora	0	6	8

Este cuadro muestra la comparación de los resultados de las seis subpruebas que conforman la prueba académica. Como se puede observar el niño mostró avances considerables, por ejemplo, en la subprueba *dictado de palabras* la evaluación inicial obtuvo diez aciertos, mientras que en la evaluación final obtuvo diecisiete, esto nos muestra un avance en su escritura; lo mismo ocurrió con los resultados arrojados en las subpruebas *complementación de oraciones* y *composición de cuento*. En cuanto a las subpruebas *ordenación lógica de enunciados*, *dictado de enunciados* y *comprensión lectora*, en la evaluación inicial obtuvo cero puntos, mientras que en la evaluación final obtuvo más del 50% en cada subprueba.

La prueba académica se empleó para observar los avances en cuanto a contenidos escolares y objetivos que los programas en vigencia plantean; además evalúa las problemáticas que se presentan cuando existen dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura, como son: omisión de letras, transposición o inversión de sílabas, sustitución de letras con simetría similar, etc.

Ejemplo 5
Errores de escritura

ANTES

5. Los niños juegan en el parque
con una pelota contentos.

DESPUÉS

5. Los niños juegan en el parque
con una pelota muy contentos.

En el ejemplo anterior se puede observar que en la evaluación inicial el niño cometió omisión de letras en las palabras *los*, *niños*, *en*, *con*, *contentos*; además, presentó una transposición de letras en la palabra *el*; y en la palabra *parque* él había escrito *parce*. Dichos errores ya no se presentaron en la evaluación final.

Además recibió apoyo para que pudiera identificar el espacio entre letras dentro de una palabra y entre palabras dentro de la escritura de ideas, esto con la finalidad de que eliminará la unión y separación indebida de palabras y frases que anteriormente realizaba.

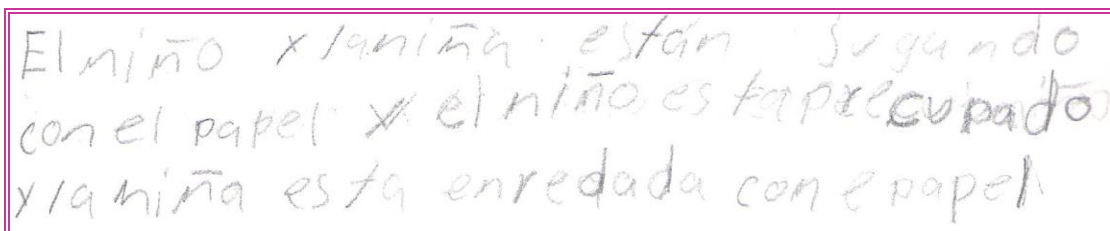
Ejemplo 6

Unión y separación indebida de palabras y frases en la escritura

ANTES

los niño estan jugando con el perro y
la niña esta enredada con el papel
el niño estaban trepaban trepaban

DESPUÉS



El niño y la niña están jugando con el papel. El niño es preocupado y la niña está enredada con el papel.

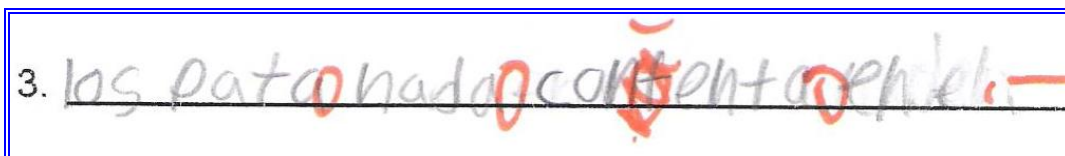
En la evaluación inicial la escritura del niño se caracterizaba por estar desproporcionada en cuanto a espacios; se puede observar que el espacio entre línea y línea es diferente (uno más ancho que el otro), también se encuentran palabras unidas y sin un espacio que indique el inicio y término de éstas. Además, se encontraron palabras fragmentadas, ejemplo de ello es la palabra *enredada*. Si se compara esta producción con la realizada en la evaluación final es posible observar que las palabras ya se encuentran separadas y que el espacio entre líneas es más equitativo lo cual facilita la lectura de éstas.

Antes de la intervención el niño no diferenciaba entre singular y plural, y mezclaba ambos; ahora ya realiza producciones correctamente como es posible notar a continuación.

Ejemplo 7

Diferenciación entre singular y plural

ANTES



3. los pato nadado contenta en el.

DESPUÉS

3. los patos nadan contentos
junto con su mamá.

Los avances del niño después de la intervención se muestran a nivel de escritura, percepción y comprensión. En la evaluación inicial no ordenaba enunciados con secuencia lógica ni identificaba mayúscula al inicio de la oración, mientras en la evaluación final si lo hace. Además, al leer comprende lo que lee, como es el caso de las instrucciones escritas del siguiente ejemplo.

Ejemplo 8

Ordenación lógica de enunciados

ANTES

4. vecina/ Toby/ El/ cuida/ y/ casa/ mi/ perro/ de/ llama/ se/ su
vecina El Toby, y cuida mi casa, mi perro
de llama se su

DESPUÉS

4. vecina/ Toby/ El/ cuida/ y/ casa/ mi/ perro/ de/ llama/ se/ su
El perro de su vecina se llama Toby

Otro aspecto que cabe resaltar es que el niño mejoró su ortografía, antes de la intervención el niño confundía las sílabas *ce*, *ci* y *que qui* y las letras *ñ* y *ll* al momento de escribir. Lo anterior enfatizaba sus dificultades de lectura ya que no podía leer lo que recién había escrito. Sus dificultades de ortografía también se

presentaban al escribir su nombre, le faltaban letras, e intercambiaba las que tenían sonido similar. Al final de la intervención el niño ya no cometía esos errores.

Ejemplo 9 Errores de ortografía

ANTES	DESPUÉS
1. <u>ceso</u>	1. <u>queso</u>
6. <u>buce</u>	6. <u>buque</u>
9. <u>ardina</u>	9. <u>Ardilla</u>
12. <u>marina</u>	12. <u>maquina</u>
14. <u>pacete</u>	14. <u>paquete</u>

ANTES

Miguel Angel Erhandes jumec

DESPUÉS

Miguel Angel Hernandez Gómez

En los ejemplos anteriores podemos observar que después de la intervención ya podía escribir correctamente las palabras que en un inicio no logró escribir. La escritura de su nombre ya era una escritura automatizada y correcta.

El plan de intervención contempló aspectos motrices gruesos como son lateralidad, esquema corporal, equilibrio y noción espacio-temporal. El niño mejoró considerablemente sus movimientos y sesión tras sesión estuvo motivado al realizarlos, la ejecución de todas las actividades motrices gruesas durante la intervención fueron adecuadas. Sin embargo, en las actividades el niño mostró confusión entre derecha-izquierda; conforme se avanzó en las sesiones mejoró su lateralidad.

Aspectos relevantes que se presentaron durante la intervención y que influyeron en el proceso de aprendizaje del niño.

El apoyo de sus padres fue un aspecto determinante para que el niño presentara los avances explicados. Siempre asiste a la escuela por lo que durante la intervención psicoeducativa nunca faltó a ninguna sesión, cumplía con las tareas que se le pedían, asistía aseado y motivado.

El niño tiene actividades extraescolares (deportivas) lo cual beneficia su desarrollo integral. Los avances que presentó el niño fueron satisfactorios y se dieron gracias a que el trabajo en equipo de los padres, profesor y psicólogas se logró.

Conclusión

En conclusión, el niño mejoró en aspectos motrices gruesos gracias a las actividades que los estimularon. Superó sus dificultades de ortografía, logró desarrollar su percepción lo suficiente para identificar si en su escritura cambiaba de lugar las letras o si las omitía, este último aspecto le permite utilizar correctamente singular y plural en las oraciones o ideas y le permite comprender sus propias producciones.

Además, dominó el cálculo de los espacios que se deben de dejar entre palabras, esto da como resultado producciones en las que ya no separa ni junta indebidamente las palabras, ahora ya se puede percibir el inicio y final de éstas en su escritura. En cuanto a su lectura, esta es más fluida, ya no se salta líneas ni utiliza su dedo para seguirlas,

lee completas las frases y respeta signos de puntuación por lo que ya comprende lo que lee.

Antes de la intervención el niño era considerado con Necesidades Educativas Especiales, al final de la intervención su profesor mencionó que con el trabajo conjunto entre sus papás, maestro y psicólogas ha salido adelante, ya no se le complican las tareas y ahora solo necesita supervisión y motivación constante para que realice las actividades en el salón de clases. De acuerdo con el profesor el nivel de aprendizaje del niño es adecuado a su edad y su grado escolar.

Dichos resultados fueron logrados ya que durante la intervención el niño asistió a todas las sesiones, esto le permitió tener continuidad en su proceso; además siempre mostró interés tanto en las actividades que se realizaban en grupo como en las tareas que se llevaba para trabajar en casa.

Participante 4

Test de percepción visual Frostig

Se presenta el comparativo de los resultados del test de percepción visual Frostig porque gran parte de las dificultades de aprendizaje que presentó la niña en el área de lectoescritura están condicionadas por su percepción.

Para comenzar es importante resaltar que la prueba mide percepción visual e integración visomotora, es decir, el reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretarlos asociándolos con experiencias anteriores, lo cual interviene directamente en todos los procesos de lectoescritura. La prueba académica se empleó para observar los avances en cuanto a contenidos escolares y objetivos que los programas en vigencia plantean; además evalúa las problemáticas que se presentan cuando existen dificultades en el proceso de adquisición de lectoescritura, como son: omisión de letras, transposición o inversión de sílabas, sustitución de letras con simetría similar, etc.

Tabla 6

Comparativo de resultados del pre y post test de percepción visual Frostig

Evaluación	Edad	Equivalente de edad alcanzada de la percepción visual general de acuerdo con los resultados de la prueba	Equivalente de edad alcanzada de la percepción visual con respuesta motriz reducida de acuerdo con los resultados de la prueba	Equivalente de edad alcanzada de la integración visomotora de acuerdo con los resultados de la prueba
pre-test	8 años	6 años 9 meses	6 años 11 meses	9 años 6 meses
post-test	9 años 4 meses	8 años 7 meses	6 años 7 meses	10 años 3 mes

Como se muestra en el cuadro, el rezago de la niña con respecto al test de percepción visual Frostig era de un año con tres meses en su percepción visual general, de un año un mes en la percepción visual con respuesta motriz reducida y solo su integración visomotora estaba un año seis meses por encima de su edad cronológica, que era de ocho años en el momento de la evaluación psicodiagnóstica.

Cuando se realizó la evaluación final, la niña tenía una edad cronológica de nueve años con cuatro meses mostrando resultados por encima de ésta en su integración visomotora, sin embargo, el rezago en su percepción visual con respuesta motriz reducida y en su percepción visual general se sigue presentando, siendo ahora de dos años nueve meses en su percepción visual con respuesta motriz reducida y de tan solo nueve meses en su percepción visual general.

En la evaluación inicial, la percepción visual de la niña era deficiente, lo que provocaba que no apreciara correctamente las letras, palabras, frases y figuras; además confundía las letras de apariencia y sonido semejante, tales como *b – d* y *p – q*. A lo largo de la intervención se estimuló su percepción visual, logrando que ya no invirtiera o sustituyera letras similares simétricamente. Estos resultados muestran una percepción visual deficiente, lo cual provocaba que al escribir la niña cometiera errores de omisión de letras; inversión de letras con simetría semejante y sustitución de letras similares auditivamente.

Prueba académica

Tabla 7
Resultados de la prueba académica

SUBPRUEBA	PUNTUACIÓN MÁXIMA	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Dictado de palabras	22	0	10
Complementación de oraciones	5	3	5
Ordenación lógica de enunciados	10	No se evaluó	3
Dictado de enunciados	10	No se evaluó	0
Composición de cuento	10	1	6
Comprensión lectora	8	No se evaluó	6

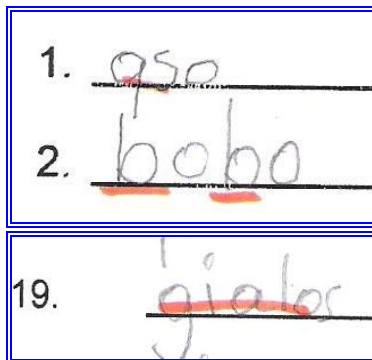
Este cuadro muestra la comparación de los resultados de las seis subpruebas que conforman la prueba académica. Como se puede observar en la evaluación final los puntajes fueron superiores a los de la evaluación inicial; en la subprueba *dictado de palabras* no obtuvo ningún acierto, mientras que en la evaluación final obtuvo diez puntos. En *complementación de oraciones* obtuvo tres puntos antes de la intervención y cinco después de ésta; en *composición de cuento* obtuvo un punto antes y seis después.

En cuanto a las subpruebas *ordenación lógica de enunciados*, *dictado de enunciados* y *comprensión lectora* no se tiene una evaluación inicial ya que la inasistencia de la niña a la escuela impidió su aplicación; sin embargo, las puntuaciones obtenidas en la evaluación final nos permite conocer el alcance que obtuvo la niña, tres de diez, seis de diez y seis de ocho respectivamente.

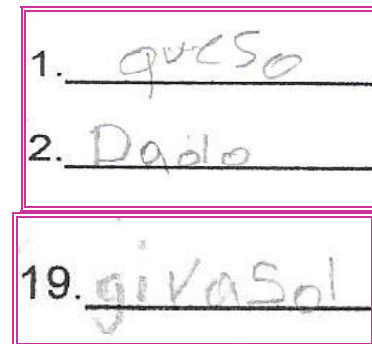
En el siguiente ejemplo se puede observar lo anterior, además se muestra el avance que la niña tuvo en la escritura de palabras que le fueron dictadas.

Ejemplo 10
Errores de ortografía

ANTES

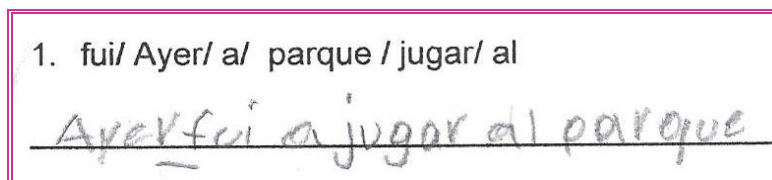


DESPUÉS



La niña tenía atención dispersa, es decir, saltaba de un estímulo a otro cuando realizaba alguna actividad; su falta de atención provocaba que no entendiera instrucciones escritas y por lo tanto realizara los ejercicios incorrectamente. Después de la intervención la niña podía centrar su atención en la actividad asignada y realizaba las actividades cuando las instrucciones le eran explicadas, por lo que necesitaba apoyo constante.

Ejemplo 11
Ordenación lógica de enunciados



Antes de la intervención la niña no era capaz de realizar actividades de este tipo; en la evaluación final logró ordenar las palabras para formar una oración coherente, esto fue posible ya que recibió el apoyo necesario para comprender lo que tenía que hacer.

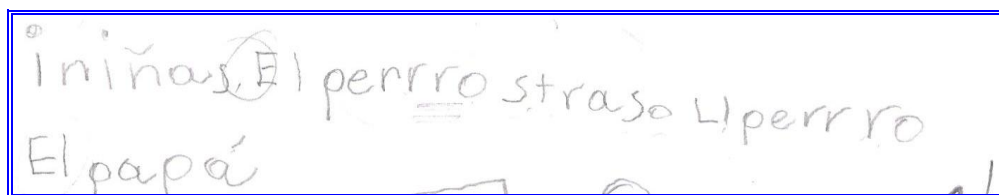
Su escritura era escasa e irregular, omitía letras, unía o separaba indebidamente las palabras y frases, invertía y sustituía algunas letras por otras, etc. Después de la

intervención se notó una mejoría en su lectura y escritura, siempre que se le motiva se esfuerza por realizar las actividades.

Los avances de la niña después de la intervención se muestran a nivel de lectura, escritura, percepción y comprensión. En la evaluación inicial no podía escribir algo a partir de una imagen, escribía palabras sueltas y sin coherencia, en el ejemplo se observa que después de la intervención puede escribir una frase relacionada con la imagen presentada.

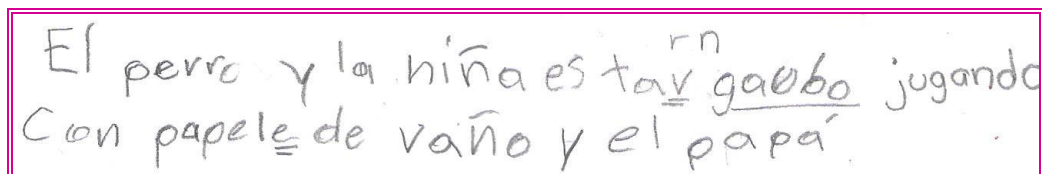
Ejemplo 12 Escritura de frases

ANTES



Handwritten text in a blue box: "1 niñan, El perro straso El perro El papá". The text is fragmented and lacks coherence.

DESPUÉS



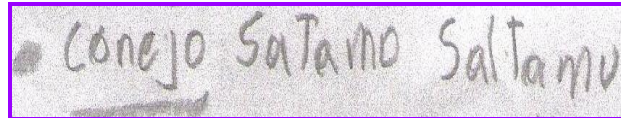
Handwritten text in a pink box: "El perro y la niña es ^{rn}ta_v ga_obo jugando Con papele de vaño y el papá". The text is a coherent sentence describing a scene.

En el cuadro correspondiente a la prueba académica se puede observar que las subpruebas *ordenación lógica de enunciados*, *dictado de enunciados* y *comprensión lectora* no fueron evaluadas debido a que la niña no asistió a ninguna sesión. Sin embargo, es posible observar cómo eran sus producciones en dichos rubros mediante los ejercicios realizados en las sesiones de intervención o en el salón de clases.

El siguiente ejercicio realizado en una de las sesiones del plan de intervención permite observar cómo eran las producciones de la niña en ejercicios relacionados con el *dictado de enunciados*.

Ejemplo 13

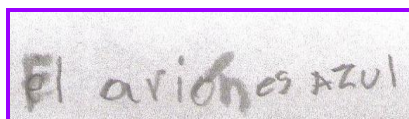
Errores de escritura



Al inicio de la intervención al realizar ejercicios de dictado su escritura presentaba palabras incompletas, palabras compuestas por la unión de una sílaba de una palabra ajena y omisión de letras; esto daba como resultado la escritura de palabras sueltas cuando en realidad esas palabras debían formar una idea o frase. Conforme avanzó la intervención se puede notar que ya escribía todas las palabras que se le dictaban logrando así reproducir la escritura de ideas.

Ejemplo 14

Escritura correcta de enunciados



En cuanto a la subprueba *comprensión lectora*, uno de los instrumentos que se utilizó para realizar el psicodiagnóstico fue la observación; esta se llevó a cabo dentro del salón de clases, ahí pudimos recopilar información referente a sus producciones lectoras (aunque nuestra observación estaba enfocada a la conducta de la niña) ya que la profesora decidía a quien de sus alumnos le tocaba leer en voz alta; cuando fue el turno de esta niña pudimos notar un desfase en comparación con sus compañeros, su lectura era lenta y con voz baja y al preguntar la maestra por el contenido del texto, la niña no contestó nada al respecto.

Sin embargo, en la medida en que se familiarizó a la niña con la lectura comenzó a esforzarse no solo en traducir los símbolos escritos sino en extraer el significado del texto.

Aspectos relevantes que se presentaron durante la intervención y que influyeron en el proceso de aprendizaje del niño.

El plan de intervención fue diseñado para trabajar con los tres niños, sin embargo, las inasistencias de la niña provocaron que no se integrara al grupo, ya que la intervención tuvo que continuar con los otros niños para evitar que se perdiera el ritmo de trabajo. La niña no logró una integración permanente, necesitaba atención personal que pudiera trabajar, ya no pudo alcanzar el ritmo de trabajo de sus compañeros.

El contexto familiar fue uno de los factores que siguió influyendo en el desempeño escolar de la niña, la madre no se presentaba a las citas, la niña no llevaba tareas y cuando las llevaba la madre se las hacía por lo que no reforzaba los conocimientos en casa; las inasistencias eran sin justificación real y en ocasiones faltaba semanas completas.

La situación de la niña era discutida en las juntas de consejo de la escuela, ya se le había apoyado a nivel psicopedagógico con la finalidad de que mejorara académicamente y aunque hubo avances en dicho aspecto la situación familiar no favorecía su estabilidad emocional. La niña tuvo retrocesos como presentar enuresis, dicha conducta era de relevancia para el consejo escolar, pero fue imposible que la familia buscara ayuda especializada como se le sugirió reiteradamente a la madre. Por lo anterior se acordó que se le prepararía con competencias para la vida, evaluándola con respecto a los avances personales.

El plan de intervención contempló aspectos motrices gruesos como son lateralidad, esquema corporal, equilibrio y noción espacio-temporal. La niña no presentaba un desarrollo motriz adecuado a su edad cronológica, esto se observó en actividades de coordinación o equilibrio, no podía saltar ni botar o lanzar una pelota, constantemente

decía que no podía y no se notaba esfuerzo de su parte. Un factor que no contribuyó en su desarrollo motriz fue que no participaba en las clases de educación física, cuando el grupo se encontraba en dicha clase ella permanecía sentada observando. El profesor no la motivaba y ella siempre se justificaba con algún dolor en el cuerpo.

Conclusión

En conclusión la niña mostró avances a nivel académico, ya sabe leer y escribir; la mejora en su percepción le permite tener menos errores, ya puede identificar, diferenciar y apreciar las letras, palabras y frases de forma correcta. Además ya puede extraer el contenido de un texto, se esfuerza por realizar los ejercicios que se le piden siempre y cuando se le motive constantemente.

La niña necesita apoyo para trabajar a nivel emocional, sobre todo dinámica familiar ya que esto le impide desarrollarse integralmente en la escuela.

Tabla 8
Concentrado de los resultados de la evaluación psicopedagógica final

PARTICIPANTE	DIFICULTADES	ALCANCES LOGRADOS
2	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaba percepción visual por debajo del promedio para su edad. • No apreciaba la dirección de los objetos ni de los símbolos escritos, por ello se saltaba líneas o leía incompletas algunas frases. • Percibía las letras, palabras, frases y figuras distorsionadamente, por lo cual confundía las letras de apariencia semejante, ejemplo de ello era su confusión entre o y a. • No tenía dominio estable de la mano, lo cual hacía que se le dificultara la escritura. • Tenía atención dispersa. • Omitía letras. • Deletreaba las palabras. • No respetaba signos de puntuación. • Tenía un nivel de lectura por debajo del que debería poseer. • Mostraba poca motivación. 	<p>Después de la intervención logró mejorar su percepción, esto le permite eliminar errores que anteriormente cometía al leer y al escribir, por ejemplo, ya no confunde las letras de simetría semejante, en su escritura ya no comete errores de omisión de letras.</p> <p>Sus producciones lectoras son fluidas y ya no se salta líneas, por lo que ya puede extraer el significado del texto.</p> <p>Actualmente se encuentra motivado dentro del contexto escolar; su actitud cuando trabaja es competitiva.</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaba percepción visual por debajo del promedio para su edad. • Sustituía letras similares auditivamente. • Omitía letras al escribir. 	<p>Después de la intervención logró mejorar su percepción, esto le permite no omitir ni cambiar de lugar las letras en la escritura de palabras; además ya no junta ni separa palabras y frases; y</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiaba de lugar las letras dentro de una palabra. • Unía y separaba indebidamente palabras y frases. • No diferenciaba entre plural y singular. • Deletreaba las palabras al leer. • No respetaba signos de puntuación. • Señalaba las palabras mientras estaba leyendo. • No comprendía lo que leía. • Mostraba poca motivación. 	<p>ha logrado escribir coherentemente, ejemplo de ello es que utiliza correctamente el plural y singular. Sus producciones lectoras son fluidas y comprende lo que lee.</p> <p>En el contexto escolar es sociable y siempre se muestra motivado al trabajar.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaba percepción visual por debajo del promedio para su edad. • No apreciaba la dirección de los objetos ni de los símbolos escritos, por ello se saltaba líneas o leía incompletas algunas frases. • Escribía las letras, palabras, frases y figuras distorsionadamente, por lo cual confundía las letras de apariencia semejante, ejemplo de ello era su confusión entre d y b. • Mostraba poca motivación. • Tenía atención dispersa. • Omitía letras. • Deletreaba las palabras. • No respetaba signos de puntuación. • Tenía un nivel de lectura por debajo del que debería poseer. 	<p>Después de la intervención logró mejorar percepción, pues al escribir ya no confunde las letras que tienen simetría semejante como la d y b.</p> <p>Su lectura es más fluida, ya no se saltan líneas ni palabras y comprende lo que lee.</p> <p>A pesar de que puede retener su atención, todavía necesita de apoyo constante.</p> <p>Cuando se le muestran sus logros, su motivación se ve beneficiada y esto lo refleja en su trabajo escolar.</p>

Evaluación del plan de intervención psicoeducativa

Uno de los objetivos planteados en el plan de intervención psicoeducativa fue realizar la evaluación sobre la eficacia del mismo mediante los logros alcanzados por los niños durante y después de su implementación. Las pruebas utilizadas para dicho fin fueron las pruebas académicas utilizadas en la evaluación psicoeducativa inicial y la prueba de percepción visual Frostig, esto para comparar los resultados de las pruebas antes y después de la implementación del plan y corroborar si los niños presentaron cambios ó avances en estos aspectos, lo cual corresponde a los resultados presentados anteriormente.

Dichos resultados muestran los alcances logrados por los niños después de la intervención, así mismo se puede ver que los niños alcanzaron avances significativos en el desarrollo de la habilidad lectoescritora. Ahora bien, los objetivos generales de la intervención son:

- 1) Estimular la percepción visual general y psicomotricidad de los niños.
- 2) Estimular la percepción visual general y psicomotricidad de los niños, así como que reconozcan, identifiquen y diferencien perceptiva, fonológica y grafemicamente las letras del abecedario.
- 3) Estimular la habilidad lectoescritora de los niños.

En el primer mes y parte del segundo mes de la implementación del plan se lograron avances en cuanto al dominio y desarrollo de la psicomotricidad y la percepción de los niños, esto mediante la realización de actividades que ayudaron a ejercitar y controlar sus movimientos corporales, las cuales fueron: correr a distintas velocidades; brincar diferentes alturas; saltar la cuerda; botar una pelota de distintas maneras, con una mano y después la otra, con ambas juntas, caminar de puntas y sobre una línea delimitada en el piso, armar rompecabezas, repasar figuras con diferentes materiales, copiar un modelo en diferentes dimensiones, encontrar objetos escondidos en un todo visual, resolver laberintos, completar series,

diferenciar y discriminar números, letras y figuras geométricas, identificar las partes del cuerpo, diferenciar entre izquierda-derecha, arriba- abajo, enfrente y atrás, etc.

El segundo objetivo también propone que los niños reconozcan, identifiquen y diferencien perceptiva, fonológica y grafémicamente las letras del abecedario. Dicha parte del objetivo también se logró, reflejándose esto en la capacidad de los niños para resolver actividades que implicaban diferenciar cada una de las vocales y de las consonantes, tales como: colocar la vocal o consonante correcta al inicio, en medio ó al final de una palabra, indicar la vocal o consonante con la que comenzaban los objetos mostrados en algunos dibujos, escribir correctamente las letras que se les dictaban, pronunciar correctamente el sonido de las vocales y consonantes, no confundir las letras de sonido y simetría similar, etc.

Otro objetivo era estimular la habilidad lectoescritora de los niños, gracias a que se lograron los objetivos anteriores los alumnos tuvieron las bases perceptivas y motrices necesarias para lograr el último objetivo. Así, los niños lograron realizar actividades donde se involucraban sus habilidades perceptoras, psicomotrices y lectoescritoras, tales como: completar palabras con las sílabas que les hacían falta, resolver correctamente rompecabezas, memoramas y adivinanzas, realizar redes semánticas, formar oraciones lógicas y coherentes, escribir pequeñas redacciones, leer frases, anuncios, cuentos y pequeñas lecturas, escribir correctamente la forma y dirección de las letras así como las palabras que se les dictaban, etc. Fue así que a lo largo de la intervención los niños lograron desarrollar su habilidad lectoescritora, lo cual les permitió superar sus dificultades en esta área.

A lo largo de la implementación del plan se realizaron adecuaciones, debido a la inasistencia y al ritmo de trabajo de una niña algunas actividades se tuvieron que trabajar cubriendo los objetivos por sesión pero con menor grado de dificultad; las instrucciones se daban de forma general a todos los niños, pero con ella era necesario trabajar de forma individual sobre todo en las sesiones del cuarto y quinto mes.

El plan de intervención se programó con 32 sesiones para llevarse a cabo en un lapso de 4 meses, sin embargo por el ritmo de trabajo de los niños y el insuficiente tiempo destinado para algunas sesiones, estas se tuvieron que adecuar, de tal manera que si una sesión se trabajaría en un día se hizo en tres con una duración de 90 minutos; por lo tanto el lapso de tiempo fue de seis meses respetando todas las actividades programadas.

Para reforzar cada una de las sesiones les fueron entregados a los niños ejercicios que debían trabajar en casa.

El logro de los objetivos de la intervención permite evaluar al plan como eficiente, ya que se lograron tanto los objetivos especificados para cada una de las sesiones como los objetivos planteados para cada mes de la intervención.

5. CONCLUSIONES

Al inicio de la intervención siguiendo la clasificación que hace Portellano Pérez (citado en Rivas y Fernández, 2000) los niños presentaban disgrafía disléxica, esto se pudo observar ya que su escritura presentaba omisión de letras o sílabas, confusión de letras con sonido semejante, inversión o transposición del orden de las sílabas, uniones y separaciones indebidas de sílabas, letras o palabras. En cuanto a la calidad de los trazos al escribir, presentaban trastorno en la forma y tamaño de las letras, deficientes espaciamentos entre las letras y renglones, inclinaciones defectuosas y ligamentos y separaciones indebidas entre las letras; dichas características son conocidas como disgrafía motriz o caligráfica.

Otro rasgo característico con referencia a su producción lectora, es que los niños no leían correctamente a pesar de que tienen una capacidad intelectual normal; esta dificultad es de tipo psicolingüístico y tiene que ver con los procesos que intervienen en la lectura, principalmente en el procesamiento léxico o fonológico y en la ruta fonológica, visual o en ambas; dichas dificultades son denominadas disllexia.

Partiendo de lo antes descrito se procedió a la realización de un programa de intervención el cual contemplará dichos aspectos de tal manera que ayudará a los niños a erradicar o disminuir las dificultades que presentaban en el área de lectoescritura. A lo largo de este apartado se explicarán las conclusiones que se obtuvieron una vez que fue llevado a la práctica dicho programa de intervención.

Como se puede observar a lo largo de este proyecto, los alcances logrados por los niños fueron evidentes y satisfactorios en lo que concierne a la adquisición y dominio del área lectoescritora; esto fue posible porque a lo largo de la implementación del plan de intervención se trabajó con actividades que ayudaron a estimular la percepción visual, la seguridad, la motricidad (gruesa y fina) y aquellos aspectos que influyen en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

El haber trabajado la percepción visual general y la psicomotricidad de los niños (mediante ejercicios de seriación, memoria, discriminación de estímulos visuales, dibujo libre, equilibrio, coordinación, lateralidad, esquema corporal y en el área visomotora) en las primeras sesiones permitió en primera instancia la obtención de un ambiente de confianza en el grupo; como las actividades eran lúdicas los niños desarrollaban estos aspectos divirtiéndose.

Desarrollar la psicomotricidad y la percepción permite tener coordinación funcional de la mano, control neuromuscular, coordinación ojo - mano, organización espacio temporal, percepción figura-fondo, percepción de la posición, de relaciones espaciales, de discriminación de formas y de memoria, transcripción izquierda – derecha, reversibilidad del pensamiento, capacidad para mantener la atención en una situación bien determinada, vinculada directamente al control del propio cuerpo, postura equilibrada y control respiratorio (Pierre Vayer, citado en Zapata, 2004), (Durivage, 1993). El haber ejercitado dichos elementos les permitió a los niños familiarizarse con estas habilidades de tal manera que cuando se comenzó a trabajar con letras y palabras les fue más fácil identificar la relación signos – sonido – sentido. En cuanto a la grafía, pudieron tener un mejor dominio de los trazos de letras así como identificar la dirección en su escritura de letras de arriba – abajo, izquierda – derecha. Estos resultados se pudieron observar tanto a lo largo de la intervención como en las últimas sesiones, ejemplo de ello es que cuando los niños escribían lo hacían con más fluidez y coherencia; lograron dominar su ortografía así como su expresión de ideas y creatividad. En cuanto a sus trazos en la escritura de fonemas, estos eran más legibles. Dichos resultados se pueden corroborar comparando las producciones que realizaban los niños antes, a lo largo y después de la intervención.

Una vez trabajados los elementos descritos se introdujo a los niños a la escritura y posteriormente a la lectura, se hizo de esta manera porque como se mencionó en el marco teórico existen dos vías que introducen al mundo de la lectoescritura: la *vía fonológica* y la *vía ortográfica*. Generalmente se emplea primero la vía fonológica, ya que en primera instancia la única forma de comunicación de los seres humanos es

oralmente; en la intervención siempre se trató de trabajar primero con los conocimientos previos que poseían los niños para posteriormente introducirlos al mundo de las letras, es decir, a la escritura y a la lectura; el procedimiento fue el siguiente: primero se trabajó con vocales, con la combinación de estas con consonantes, con la combinación de dos consonantes con vocal para terminar con palabras escritas en su totalidad y finalmente combinación de palabras para formar ideas y textos elaborados con referencia a una ilustración. Una vez trabajados estos aspectos se paso a la lectura y su comprensión, en las sesiones se fue aumentando el grado de dificultad conforme fue avanzando la intervención.

Ahora bien, las capacidades que necesita el niño para adquirir las materias instrumentales básicas: lecto-escritura y matemáticas, tal como las entiende Pierre Vayer (citado en Zapata, 2004) son:

- Para la escritura

- Condiciones generales, capacidad de inhibición y control neuromuscular; independencia segmentaria; coordinación ojo-mano; organización espacio-temporal.
- Coordinación funcional de la mano: independencia mano-mano, independencia de los dedos; coordinación en la prehensión y la presión.
- Hábitos neuromotrices correctos y bien establecidos: visión y transcripción de la izquierda hacia la derecha; rotación habitual de los bucles en el sentido sinistrógiro; mantenimiento correcto del útil.

- Para la lectura

Se deben desarrollar los siguientes aspectos: lenguaje correcto; condiciones psicoafectivas como el deseo de leer; hábitos neuromotrices de la escritura, seriación, visión y transcripción de izquierda y derecha; capacidad de organización espacio-temporal; reversibilidad del pensamiento; capacidad para mantener la atención en una situación bien determinada, vinculada directamente al control del propio cuerpo; postura equilibrada y control respiratorio.

El haber trabajado en la intervención dichos aspectos permitió lograr que los niños se familiarizaran con las habilidades que son totalmente influyentes para adquirir la lectoescritura, esto permitió que los niños adquirieran el proceso y lograran conseguir un dominio de dichas habilidades, dando como resultado una escritura de los niños más fluida de tal manera que cometieran cada vez menos errores. Lo mismo ocurrió con la lectura.

Al término de la intervención los niños mostraron resultados satisfactorios pues en su escritura lograron realizar producciones correctas y coherentes, es decir, errores que cometían de omisión, inversión y transposición de letras, unión y separación indebida de palabras y frases fueron eliminadas. Con referencia al contenido escrito, de acuerdo al marco teórico una vez terminada la implementación del plan de intervención se puede ubicar a los niños en dos fases propuestas por Ajuriaguerra (citado en Hernández y Maldonado, 1999): fase caligráfica infantil, ya que han conseguido dominar el instrumento que se emplea para escribir (lápiz o bolígrafo), su escritura es más fluida, los trazos de las letras son precisos pues reproducen correctamente líneas rectas y curvas, y han logrado conseguir el dominio de los espacios entre palabras y párrafos. En lo que respecta a la fase poscaligráfica, los niños comienzan a traducir el pensamiento en escritura de forma más rápida y son capaces de redactar textos sin partir de ningún estímulo visual. En lo referente a lectura, tuvieron avances significativos pues la traducción de símbolos escritos es más fluida y lograron abstraer el contenido de los textos.

En cuanto a la atención y motivación, a lo largo de la intervención estos aspectos fueron atendidos, logrando que los niños mostraran seguridad al trabajar. Además, son capaces de mantener su atención en las actividades asignadas ya que escuchan y entienden indicaciones, terminan las actividades y muestran resultados favorables según los objetivos de las actividades. Cada niño mostró avances considerables y acorde con sus necesidades, de tal manera que si anteriormente eran considerados niños con Necesidades Educativas Especiales ahora han sido identificados como

niños con rendimiento académico regular, pues han adquirido la habilidad lectoescritora y muestran autonomía en su desempeño escolar.

A lo largo de la implementación del plan, hubo limitaciones que modificaron el trabajo programado; el hecho de que eran una población flotante que en cualquier momento había la posibilidad de dejar de tener contacto con alguno de los niños, su inasistencia y el que no se contó con un espacio físico destinado exclusivamente al trabajo con los niños, fueron factores que obligaron a alargar el proceso de intervención, siendo este más extenso.

Lo anteriormente descrito da un panorama de la eficacia del programa de intervención que fue diseñado para cuatro niños con necesidades educativas especiales en el área de lectoescritura. En la implementación del plan y al final de ésta se lograron los objetivos propuestos tanto para cada sesión como para cada modulo, lo cual permitió lograr que los niños fueran aceptados por sus compañeros permitiendo una integración de estos al aula regular; esto fue posible ya que una vez identificadas sus fortalezas y limitaciones se diseñaron adecuaciones curriculares, las cuales fueron proporcionadas a sus profesores con la finalidad de que apoyarán el trabajo realizado a lo largo de cada sesión, pero sobre todo que los niños fueran integrados al aula. Se lograron estos resultados gracias a la colaboración de USAER, los profesores de los niños y las psicólogas educativas pues siempre hubo comunicación entre dichos participantes, esto con la finalidad de darle seguimiento y apoyo al trabajo que se realizaba con los niños.

Al finalizar la intervención y al observar los resultados obtenidos los niños se vieron beneficiados en cuanto a que lograron integrarse al grupo en aspectos sociales y de trabajo; el haber adquirido el proceso de lectoescritura les dio la oportunidad de adquirir los contenidos de otras asignaturas, además mostraron más seguridad dentro del grupo y motivación al realizar las actividades que les asignaba el profesor.

Llevar a cabo el proceso de intervención psicoeducativa dejó una buena experiencia en trabajo de campo; ya que denotó el papel de una serie de ejercicios mediante el supuesto de que funcionarán para erradicar o disminuir necesidades educativas especiales (independientemente de área donde estas se encuentren) pero llevarlo a la práctica permite observar el potencial real de las actividades programadas, lo cual favorece para perfeccionar el programa de intervención y para la obtención de resultados esperados. Se ejercitan las habilidades relacionadas con la observación, la tolerancia, la comparación entre teoría y práctica. Con ello se puede demostrar que es posible disminuir o eliminar una necesidad educativa especial si se trabaja con dedicación, constancia y paciencia.

6. RECOMENDACIONES

Profesores

Una vez concluida la intervención psicoeducativa es importante que los niños continúen realizando actividades que estimulen áreas de aprendizaje como son: percepción, atención, coordinación motora gruesa y fina, y motivación. Para los profesores las actividades recomendadas son las siguientes:

- ✓ Para actividades en clases de educación física: saltar con un pie, con ambos; correr a distintas velocidades; brincar diferentes alturas; saltar la cuerda; botar una pelota de distintas maneras, con una mano y después la otra, con ambas. De la misma forma se recomiendan ejercicios de equilibrio como caminar de puntas y sobre una línea delimitada en el piso.
- ✓ Para estimular su coordinación motora fina: actividades como colorear, calcar, trazar, recortar y pegar. También se recomienda trabajar con material concreto como plastilina o pintura digital. Estas actividades además de estimular su coordinación motora fina, son motivadoras y ayudan a mejorar su atención.
- ✓ Para mejorar su posición en el espacio y esquema corporal: la identificación de las partes de su cuerpo; identificar izquierda y derecha en su propio cuerpo, en un dibujo y en otra persona; dibujar figuras humanas motivando a que se esfuerce por realizar dibujos con todas las partes del cuerpo; armar rompecabezas.

Estas y todas las actividades que se realicen con los niños deberán ser parte de un trabajo integrador, es decir que las actividades estén dirigidas al grupo para que el proceso de integración de los niños se lleve a cabo.

Es importante motivar a los niños y alentarlos a realizar las actividades que se les dificulten y elogiar todo esfuerzo realizado, de esta forma la motivación de los niños estará elevada y esto se reflejará en el trabajo que realicen.

Padres de familia

Las recomendaciones para los padres de familia son las siguientes:

- ✓ Estar al tanto de las actividades que se realizan en la escuela y en específico en el salón de clases del niño preguntando por ello al profesor del grupo, de esta forma el niño se sentirá atendido y se mostrara motivado.
- ✓ Revisar diariamente los cuadernos del niño para estar al tanto de los temas que se están trabajando en la escuela. Así como preguntar al niño lo que aprendió y los acontecimientos relevantes del día.
- ✓ Las tareas deberán realizarse en un lugar tranquilo, cómodo y con suficiente ventilación e iluminación; evitar realizar tareas con la televisión o el radio encendido. También se recomienda que las tareas se realicen en horas del día en las que el niño no esté fatigado o con hambre, es importante no realizar tareas por la noche ya que esto evita que la atención y disposición del niño se encuentren en un nivel adecuado.
- ✓ Es importante elogiar los logros del niño y motivar a que realice las actividades o tareas que le cuestan trabajo.
- ✓ La convivencia en familia es importante para el desarrollo emocional del niño, por ello se recomienda que la familia realice actividades en conjunto tales como ir al parque, conversar sobre los acontecimientos del día de cada uno de los miembros.
- ✓ Mostrar apoyo constante al niño ayuda a su seguridad y autoestima.
- ✓ El aseo personal también forma parte de la identidad del niño, por lo tanto el enviarlo limpio y bien aliñado a la escuela beneficia el concepto que tiene de sí mismo.
- ✓ Se recomienda poner atención a los hábitos alimenticios del niño, tener control de lo que come tanto en casa como en la escuela ayuda a evitar problemas de salud como el sobrepeso o desnutrición y/o otras enfermedades que provoquen ausencias constantes a la escuela y que por lo tanto ocasionen rezagos académicos; o en su defecto que pongan en riesgo la integridad del niño.

- ✓ Realizar actividad física extraescolar, como la práctica de algún deporte beneficia la salud del niño, también ayuda a disminuir los niveles de estrés.
- ✓ El niño debe descansar lo suficiente para tener un mejor rendimiento académico y en general para la realización de todas las actividades del día de tal forma que el descanso también forma parte de los aspectos a considerar en la integridad del niño.
- ✓ Como último punto es importante mencionar que toda situación familiar que no esté al alcance de la familia tratar o afrontar se trabaje con un especialista para no afectar el estado emocional del niño y que en general el ambiente familiar sea benéfico para todos.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2000). *De la integración a la inclusividad*. pp. 29. Buenos Aires:Espacio.
- Bassedas, E. y cols. (1991). *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*. pp.152. Barcelona: Paídos.
- Bautista, R. (Comp.) 1993. *Necesidades Educativas Especiales*. pp. 11 – 21. Madrid: Aljibe.
- Borsani, M. & Gallicchio M. (2000). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. pp. 254. Argentina: Novedades educativas.
- Brennan, W. 1988. *El currículo para niños con necesidades especiales*. pp. 1 - 3 y 33 - 37. España: Siglo veintiuno.
- Brever, J. (1993). *Escuelas para pensar*. pp. 219 - 257. Barcelona: Paidós.
- Defior, S. & Ortúzar, R. (1993). *La lectura y la escritura: procesos y dificultades en su adquisición*. En: Bautista (Comp.), *Necesidades Educativas Especiales*. pp. 113 - 134. Madrid: Aljibe.
- De Vega, M.; Carreiras, M.; Gutierrez-Calvo, M.; Alonso-Quecuty, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. pp. 16 – 33 y 107 – 109. Madrid: Aliansa.
- Dubois, M. E. (1995). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. 4ta. ed. pp. 9 - 16. Argentina: AIQUE.
- Durivage, J. (1989). *Educación y psicomotricidad. Manua para el nivel preescolar*. 2da. ed. México: Trillas.
- Fayne, E (1999). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. 2da. ed. pp. 294. México: Manual Moderno.
- Ferreiro, E. (1981). *La adquisición de la lectoescritura como proceso cognitivo*. pp. 3 - 6. Acervo: 1981 año 2, vol. 1, no. 8, abr, supl.
- García, C. I.; Escalante, H. I.; Escandón, M. M.; Fernández, T. L.; Mustri, D. A. y Puga, V. I. (1998a). *El desarrollo de la integración educativa en el aula regular*. México: SEP.
- García, C. I.; Escalante, H. I.; Escandón, M. M.; Fernández, T. L.; Mustri, D. A. y Puga, V. I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Berko, J. y Berstein, R. (1999). *Psicolinguística*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Gómez, J. 2000. *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. pp. 19 - 23. Barcelona: CISSPRAXIS.

- González, E. (Coord.), 1999. *Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psicoeducativa*. 5ta ed. pp. 20 - 35. Madrid: CCS.
- González, M. D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. 6ta. ed. pp. 22 - 24. Madrid: Morata,
- González – Perez, J. (Coord.), 2002. *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. España: Universidad de Alcalá. Vol. I y II.
- Jiménez, J. y Artilles, C. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Un manual para profesores de preescolar y E.G.B., Profesionales de la psicología y educación*. pp. 77 – 80 y 112 – 113. Madrid: Síntesis.
- Portellano, J. (2001). *La disgrafía*. pp. 25 – 45. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Rivas, R. y Fernández, P. (2000). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Piramide.
- Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz (SECV), (n. d.). *Adaptaciones curriculares para la educación especial*. Curso taller, 1997, DGEP, Jalapa, en: Morales, G. S. (Coord.) *Antología programa de integración educativa*. México.
- SEP/DEE. (1994d). *Cuadernos de Integración Educativa*. No. 4, Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). México.
- SEP/DEE. (1996). *Cuadernos de Integración Educativa*. No. 6. Proyecto general de educación especial, pautas de organización. Diciembre.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. 2da ed. pp. 13 – 17. México: Trillas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1989). *Los procesos de leer y escribir*. pp. 21 – 26. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Zapata, O. (2006). *La psicomotricidad y el niño. Etapa maternal y preescolar*. pp. 323. México: Trillas.
- Zapata, O. & Aquino, F. (2004). *Psicopedagogía de la educación motriz en la etapa del aprendizaje escolar*. pp. 466. México: Trillas.

ANEXOS

FORMATO DE ENTREVISTA PARA LOS PADRES

FICHA DE IDENTIDAD

Nombre del niño(a):

Sexo:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Grado escolar:

Nombre de la escuela:

Modalidad:

Clave:

Dirección de la escuela:

Turno:

Nombre de las psicólogas educativas:

Motivo de derivación:

Nombre del padre:

Edad:

Ocupación:

Nombre de la madre:

Edad:

Ocupación:

Número de hermanos:

Nombre

Edad

Ocupación

✓ ANTECEDENTES HEREDO-FAMILIARES.

Embarazo deseado. Si () No ()

¿Cuál fue la actitud que tomo la familia ante el embarazo?

Edad de los padres al nacer el niño.

Padre _____

Madre _____

¿Hubo complicaciones durante el embarazo?

Tipo de nacimiento.

¿Hubo complicaciones durante el nacimiento?

DESARROLLO INICIAL DEL NIÑO

✓ ALIMENTACIÓN.

Leche materna Si () No () Hasta cuando _____

Biberón Si () No () Hasta cuando _____

¿Cómo es su apetito en la actualidad?

✓ SUEÑO.

¿Cuántas horas duerme el niño al día?

¿Se mueve, habla o llora mientras duerme?

¿Despierta con frecuencia?

¿Dice tener pesadillas? No () Si () ¿De qué tipo?

¿Tiene habitación propia? Si () No () ¿Con quien la comparte?

¿Duerme solo(a)? Si () No () ¿Con quien la comparte?

✓ PSICOMOTRICIDAD.

• MOTRICIDAD GRUESA.

Gateó No () Si () ¿A qué edad?

¿A qué edad se sentó solo?

¿A qué edad caminó?

¿Ha notado que se tropieza o se cae con frecuencia cuando camina?

¿Ha notado que se cae con frecuencia cuando corre?

¿Cuáles son sus actividades físicas preferidas?

¿Qué mano utiliza para dibujar?

¿Puede brincar en un solo pie?

¿Puede saltar una cuerda?

¿Coopera al vestirse y desvestirse?

¿Cómo coopera?

- *MOTRICIDAD FINA.*

¿Come sin ayuda?

¿Sabe utilizar los cubiertos?

¿Se sabe amarrar las agujetas?

¿Sabe diferenciar entre arriba y abajo?

¿Sabe diferenciar entre izquierda y derecha?

- ✓ *LENGUAJE.*

¿A qué edad comenzó a decir sus primeras palabras?

¿Se hizo entender con palabras?

¿Ha notado si tiene algún problema al hablar?

¿Qué palabras le cuestan trabajo pronunciar?

¿Se entiende bien lo que dice?

✓ CONTROL DE ESFÍNTERES.

¿A que edad avisó para ir al baño?

¿A que edad comenzó a ir solo al baño?

Después de que ya sabía ir solo al baño, cuales de las siguientes situaciones se han presentado:

- Mojar la cama.
- Hacer del baño en su ropa.

✓ HÁBITOS.

¿Se cepilla los dientes solo?

¿Se baña solo?

¿Dobla y guarda su ropa?

✓ DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL.

De las siguientes características que le mencione, cuales describen mejor a su hijo

Atrevido	Rebelde
Callado	Sociable
Cuidadoso	Atento
Indiferente	Obediente
Agresivo	Tímido
Sumiso	Autosuficiente
Comunicativo	Triste
Afectuoso	Compartido
Dominante	Pasivo (tranquilo)
Alegre	Envidioso
Curioso	Flojo
Reservado	Cooperativo
Distraído	

Otros

✓ DINÁMICA FAMILIAR.

- *COMUNICACIÓN EN LA FAMILIA.*

- ¿Cómo es la comunicación entre usted y su pareja?
- ¿Cuál es la relación que tiene usted con sus hijos?
- ¿Cómo es la relación de su pareja con sus hijos?
- ¿Cómo es la relación del niño con sus hermanos?
- ¿El niño esta presente cuando su pareja y usted discuten?
- ¿Cómo reacciona el niño?
- ¿Qué le dicen ustedes?

- *ÁREAS DE CONFLICTO DE LA FAMILIA.*

Quien y/o cuando

Alcoholismo	()	_____
Fármacodependencia	()	_____
Económico	()	_____
Divorcio	()	_____
Separación	()	_____
Viudez	()	_____
Abandono de padre o madre	()	_____
Madre soltera	()	_____
Enfermedad	()	_____
Agresión física entre los padres	()	_____
Agresión física de padres a hijos	()	_____

- *ACTIVIDADES EN CONJUNTO.*

- ¿Comen juntos todos los miembros de la familia?
- ¿Cuánto tiempo comparte a diario el niño con usted?
- ¿Cuánto tiempo comparte a diario el niño con su pareja?
- ¿Cuáles son las actividades que realizan los fines de semana?

De las siguientes actividades, cuales realiza el niño por las tardes:

Televisión	()	Horas al día _____.
Juegos	()	Horas al día _____.
Otros _____		

- *MÉTODOS DE DISCIPLINA*

¿Hay diferencia de criterios entre usted y su pareja en cuanto normas de disciplina?

SI () No ()

¿Qué premios y recompensas son utilizados para estimular la buena conducta del niño?

Padre

Madre

Formas de castigo

Padre

Madre

Corporal

()

()

Amenazas

()

()

Verbal

()

()

Encierro

()

()

Explicaciones

()

()

Privaciones

()

()

✓ ASPECTOS RELACIONADOS A LA ESCUELA.

¿Cree que su hijo tiene problemas de aprendizaje?

¿Qué problema o dificultad piensa que tiene el niño?

¿Cómo se sienten usted y su pareja al respecto?

¿Ha tratado de ayudarlo con sus dificultades? ¿Cómo?

¿A su hijo le gusta ir a la escuela?

¿Hace las tareas?

¿Recibe usted quejas constantes por parte de la profesora sobre la conducta o desempeño escolar de su hijo?

¿Acude a todas las juntas de la escuela?

¿Qué piensa de la profesora de su hijo?

¿Asiste el niño regularmente a la escuela?

¿El niño tiene amigos?

¿Cómo se llama el mejor amigo de su hijo?

¿Por qué cree usted que es su mejor amigo?

¿El niño cumple con el material que le piden para trabajar en el salón?

¿El niño realiza todas las actividades o ejercicios que le pide su profesora que realice?

¿Ha observado usted que el niño se rehuse a realizar ciertas actividades específicas? ¿Cómo cuáles?

¿Que hace usted cuando el niño no quiere realizar las tareas?

¿Cómo es el ritmo de trabajo del niño? (rápido, lento, regular, etc).

¿En que materia presenta dificultades el niño? (español, matemáticas, ciencias naturales, etc).

¿Cuáles son las actividades que se le facilitan al niño? (lectura, escritura, sumas, restas, etc.).

¿Ha hablado usted con la profesora de su hijo acerca de su comportamiento o dificultades de aprendizaje?

¿Considera usted que a la profesora le interesa ayudar a su hijo?

¿Cree usted que el niño necesite ayuda extra para apoyarlo en las dificultades escolares que presenta? ¿Por qué?

¿Que calificaciones lleva el niño en general?

FORMATO DE ENTREVISTA PARA LOS PROFESORES

NOMBRE:
ESTUDIOS:
AÑOS DE DOCENCIA:
¿POR QUÉ SE INTERESÓ POR LA DOCENCIA?:
EXPERIENCIA CON NIÑOS DE ESTE GRADO:

INFORMACIÓN REFERIDA AL NIÑO: _____

✓ ADAPTACIÓN A LA ESCUELA

¿Asiste el niño a clases?

¿Cómo se presenta el niño en la escuela? (aseado, limpio, sucio, con el uniforme completo, etc)

¿Cómo se comporta en el salón de clases?

¿Que hace usted cuando el niño se llega a comportar mal?

¿Qué opinión tiene usted de la familia del niño?

¿Qué opinión tiene usted del niño?

¿Cómo es la relación que tiene usted con el niño?

¿Cómo es su relación del niño con sus compañeros?

¿Con quienes de sus compañeros convive más el niño?

✓ DESEMPEÑO ESCOLAR

¿El niño cumple con el material que le pide para trabajar en el salón?

¿El niño realiza todas las actividades o ejercicios que le pide que realice?

¿Ha observado usted que el niño se rehusó a realizar ciertas actividades? ¿Cómo cuáles?

¿Que hace usted cuando el niño no quiere trabajar / realizar las actividades?

¿Cómo son las tareas del niño? (Limpias, sucias, ordenadas, desordenadas, bien hechas, etc.)

¿Que hace usted cuando el niño no trae las tareas?

¿El niño participa en clase? ¿Cómo son sus participaciones?

¿Cómo es el ritmo de trabajo del niño? (rápido, lento, regular, etc).

¿Considera usted que el niño presenta problemas de aprendizaje? ¿Por qué?

¿En que materia presenta dificultades el niño? (español, matemáticas, ciencias naturales, etc).

¿Cuáles son las actividades que se le facilitan al niño? (lectura, escritura, sumas, restas, etc.),

¿Ha hablado usted con la madre del niño acerca de las dificultades de aprendizaje que presenta el niño?

¿Considera usted que la madre se encuentra interesada por los problemas escolares que el niño presenta?

¿Considera usted que la familia del niño tiene que ver con el comportamiento y/ o dificultades que este presenta en la escuela? ¿Por qué?

¿Qué calificaciones lleva el alumno en general?

¿Cree usted que el niño necesite ayuda extra para poder realizar las actividades que se le dificultan? ¿Por qué?

HOJAS DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Nombre:

Fecha de observación:

Observador:

1. Actividad general del grupo-clase					
1.1 Proceso de la actividad		Registro de observación			
Inicio: ■ Nexo con actividades anteriores	Se presenta				
	No se presenta				
■ Instrucciones	Se presenta	General	Por partes		
		Colectiva	Individual	Equipos	
		Se asegura la comprensión		No se asegura la comprensión	
		Coherentes		Contradicciones	

	No se presenta			
Desarrollo:	Existe			
▪ Organización del grupo-clase	No existe			
▪ Actividad	Colectiva	Individual	Equipos	
	Existencia de otras	No existencia de otras		
	Centradas en el educador	Centradas en el alumno		
	Receptiva	Reproductiva	Ejecutiva	
▪ Actitud general del grupo-clase	Interés centrado en la tarea	Atención selectiva	Dispersión	
	Distracciones	Mantenimiento de la atención		
	Participación	No hay participación		
	Seguimiento de las instrucciones	No seguimiento de las instrucciones		

<ul style="list-style-type: none"> Realización de las actividades 	Ejecución exitosa	Ejecución con dificultad	Errores en la ejecución	
	Esmero al realizar la actividad	Realización de actividades sin interés		

Final: <ul style="list-style-type: none"> Reflexión de la tarea 	Se presenta			
	No se presenta			
<ul style="list-style-type: none"> Evaluación 	Se presenta	Individual		
		Colectiva		
	No se presenta			

1.2 Intervenciones del educador

<ul style="list-style-type: none"> No intervención 	Ninguna	1-3 veces	3-5 veces	5 o más
<ul style="list-style-type: none"> Intervención de disciplina 	Ninguna	1-3 veces	3-5 veces	5 o más
<ul style="list-style-type: none"> Intervención de organización y dirección 	Ninguna	1-3 veces	3-5 veces	5 o más
<ul style="list-style-type: none"> Intervención de evaluación de tarea 	Ninguna	1-3 veces	3-5 veces	5 o más
	Ninguna	1-3 veces	3-5 veces	5 o más

▪ Intervención de propuesta (ayuda que hace pensar al niño)				
▪ Intervención de reflejo (repetir lo que ha dicho el niño)	Ninguna	1-3 veces	3-5 veces	5 o más
▪ Intervención externa a la tarea	Ninguna	1-3 veces	3-5 veces	5 o más
▪ Valoración de distancia sobre protección	Ninguna	1-3 veces	3-5 veces	5 o más

HOJA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL ALUMNO

Nombre del niño: Observador:		Fecha de observación: Sesión de observación:		Observaciones
Interacción con el maestro	Iniciativa de la interacción	Por parte de la maestra		
		Por parte del alumno		
	Frecuencia de la interacción	Ninguna		
		De una a tres		
		Tres o más		
	Tipo de interacción con el maestro	Disciplina		
		Organización		
		Evaluación		
		Propuesta		
		Explicación		
	Tipo de intervención del alumno	Externa a la tarea		
		Dependencia	Autonomía	
Distancia		Sobreprotección		
Externa a la tarea		Interna a la tarea		
Solicita ayuda		Solicita control		
Interacción con los compañeros	Iniciativa de la interacción	Por parte de sus compañeros	Por parte de él	
	Frecuencia de interacción con compañeros	Ninguna		
		De una a tres		
		Tres o más		
	Interacción con	Un pequeño grupo de compañeros		
		La mayoría de los compañeros.		
	Dependencia	Autonomía		

	Tipo de interacción	Con afectividad	Sin afectividad	
		Externa a las tarea	Interna a las tareas	
		Pide ayuda	Ofrece ayuda	
		Participa en conflictos	Sí	
	No			
	Percepción que el grupo tiene del niño	Rechazo		
		Aceptación		
Indiferencia				
Actitud hacia las actividades	Interés	Desinterés		
	Concentración	Dispersión		
	Participación	Indiferencia		
	Tenso	Relajado		
Realización de las actividades	Instrucciones	No sigue instrucciones		
		Sigue instrucciones		
	Ritmo de ejecución con respecto al grupo	Lento		
		Rápido		
		Igual		

	Nivel de ejecución	Dificultades	
		Errores	
		Copia a sus compañeros	
	Finalización de la tarea	Sí	
		No	
		Con ayuda	

HOJA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CUADERNOS

Nombre del niño:

Fecha de observación:

Observadora:

Sesión de observación:

Materia del cuaderno observado:

CATEGORÍA	SÍ	NO	Observaciones
Cuaderno ordenado			
Cuaderno limpio			
Tareas terminadas			
Presencia de omisión de letras			
Presencia de omisión de sílabas			
Presencia de omisión de palabras			
Unión indebida de palabras			
Unión indebida de frases			
Separación indebida de letras			

Separación indebida de palabras			
Separación indebida de frases			
Transposición de sílabas			
Inversión de sílabas			
Escritura de palabras ilegibles			
Sustitución de fonemas similares auditivamente			
Sustitución de letras de simetría similar			
Sustitución de letras de forma similar			

PRUEBA ACADÉMICA

FORMATO PARA EL EVALUADOR

Prueba: Dictado de palabras

Objetivo: Observar si existe omisión, agregado, transposición, inversión o sustitución de letras similares auditivamente o en simetría, tales como p-q, b-d.

Instrucciones: Los alumnos deben escribir la siguiente lista de palabras que se les dictará.

1. queso
2. dado
3. cazuela
4. pepino
5. indio
6. buque
7. árbol
8. lluvia
9. ardilla
10. raqueta
11. puerta
12. máquina
13. barco
14. paquete
15. nube
16. lápiz
17. jirafa
18. piña
19. girasol
20. cepillo
21. orquesta
22. yegua

Prueba: Complementación de oraciones con opción múltiple

Objetivo: Observar si los alumnos reconocen las terminaciones que generalmente indican género (femenino-masculino) y número (singular- plural) y siguen el orden de las palabras en una oración, de tal manera que la construcción de estas sean lógicas.

Instrucciones: Los alumnos deben elegir la palabra correcta y escribirla sobre la línea para completar cada oración, las cuales deben quedar de la siguiente manera:



El pirata va en su barco.

pájaro qirata piratas pirata



Las abejas nos dan miel.

navajas abeja almeja abejas



Ese abanico es de la abuela.

sábado abanico anillo amigo



Mira un fantasma.

famoso familia fantasma fantástico



Los niños comen piña

pañó piñas pino piña

Prueba: Ordenación lógica de oraciones

Objetivo: Observar si los alumnos ordenan cada una de las palabras en una secuencia para formar oraciones lógicas y ver si identifican el uso de la mayúscula al inicio de las oraciones

Instrucciones: Los alumnos deberán ordenar lógicamente las palabras que se les presentan para formar una oración lógica. Dichas oraciones deberán quedar de la siguiente manera.

1. fui/ Ayer/ a/ parque / jugar/ al
Ayer fui a jugar al parque

2. hay/ el/ animales/ zoológico/ En/ muchos
En el zoológico hay muchos animales

3. voy/ Mañana/ abuelitos/ con/ a/ mis/ comer
Mañana voy a comer con mis abuelitos

4. vecina/ Toby/ El/ cuida/ y/ casa/ mi/ perro/ de/ llama/ se/ su
El perro de mi vecina se llama Toby y cuida su casa

5. contaminación/ de/ hay/ ciudad/ En/ mucha/ la/ México
En la ciudad de México hay mucha contaminación

Prueba: Dictado de enunciados

Objetivo: Observar si los alumnos son capaces de escribir oraciones, y si existe unión o separación indebida de palabras y frases en la escritura de estas.

Instrucciones: Los alumnos deben escribir los siguientes enunciados que se les dictarán.

1. El avión blanco vuela muy alto por los cielos de muchos países.
2. Omar juega con el globo que le compro su papá el domingo por la mañana.
3. Los patos nadan contentos junto con su mamá en el lago.
4. La foca juega con la pelota roja en el circo de mi vecino.
5. Los niños juegan en el parque con una pelota muy contentos.

Prueba: Composición de cuento

Objetivo: Observar si los alumnos son capaces de crear la narración de una historia partiendo de la interpretación de una imagen, ver la direccionalidad de su escritura, si existe separación entre palabras u omisión de estas y si utilizan la letra mayúscula al inicio de los párrafos.

Instrucciones: Los alumnos deben inventar una historia de acuerdo al dibujo que se les presenta.



Prueba: Comprensión lectora

Objetivo: Observar la lectura de los alumnos y ver si poseen comprensión lectora.

Instrucciones: El alumno deberá leer el siguiente cuento en voz baja y después responder las preguntas que se le realizarán sobre el mismo.

ESTRELLAS VOLADORAS

(Silvana Carnevali)

- ¡Mamá, mamá, corre, ven a la ventana! –gritó María.
- ¿Qué pasa?
- Mira. ¡En el jardín hay estrellitas voladoras!
- ¡Qué bonitas son! –contestó la mamá. Pero no son estrellas: son luciérnagas. Se suelen ver en las noches de verano.
- ¿Son peligrosas las luciérnagas!. ¿Pican? –preguntó María.
- No son nada peligrosas –contestó mamá.

María bajó al jardín. Al poco rato volvió a subir gritando:

- ¡Mamá, mamá!. He cogido una luciérnaga y la he metido en este tarro de cristal. La voy a poner en mi cuarto y así me alumbrará toda la noche.
- ¡Oh, pobre luciérnaga! ¿Crees de verdad que te va a alumbrar? ¿No ves que ya no tiene luz?
- Porque las luciérnagas tienen luz solamente en la oscuridad –dijo María. Apaguemos la luz y ya verás, mamá.

La mamá apagó la luz. Pero la luciérnaga del tarro no daba ni un rayito de luz.

- ¿Y por qué no alumbra? –preguntó María.
- Porque está triste y se siente prisionera. ¿Qué harías tú si te encerraran?

María comprendió que debía soltar a la luciérnaga. Se fue a la ventana y abrió el tarro. La luciérnaga salió volando dejando un rastro de luz.

Instrucciones: Se espera que los alumnos elijan (subrayen) las respuestas siguientes, para ver si comprendieron la lectura

1) ¿Qué volaba en el jardín realmente?

a) Lucecitas.

b) Estrellitas.

c) Luciérnagas.

2) ¿Cuándo se suelen ver las luciérnagas?

a) En las noches de otoño.

b) En las noches de verano.

c) En las noches de invierno.

3) ¿Dónde encierra a la luciérnaga?

a) En un tarro de cristal.

b) En una caja.

c) En una bolsa de plástico.

4) ¿Por qué no alumbra la luciérnaga?

a) Porque sólo alumbra de día.

b) Porque estaba triste y prisionera.

c) Porque sólo alumbraba con la luz encendida.

FORMATO PARA LOS ALUMNOS

Nombre: _____

Dictado de palabras

Instrucciones: escribe en las líneas las palabras que se te dicten.

1. _____

12. _____

2. _____

13. _____

3. _____

14. _____

4. _____

15. _____

5. _____

16. _____

6. _____

17. _____

7. _____

18. _____

8. _____

19. _____

9. _____

20. _____

10. _____

21. _____

11. _____

22. _____

Complementación de oraciones con opción múltiple

Nombre: _____

Instrucciones: Escoge la palabra correcta y escríbela sobre la línea para completar la oración.



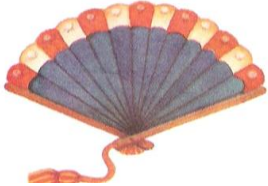
El _____ va en su barco.

pájaro qirata piratas pirata



Las _____ nos dan miel.

navajas abeja almeja abejas



Ese _____ es de la abuela.

sábado abanico anillo amigo



Mira un _____.

famoso familia fantasma fantástico



Los niños comen _____.

pañó piñas pino piña

Ordenación lógica de palabras para formar oraciones

Nombre: _____

Instrucciones: Construye una oración ordenando las palabras que se te presentan.

1. fui/ Ayer/ a/ parque / jugar/ al

2. hay/ el/ animales/ zoológico/ En/ muchos

3. voy/ Mañana/ abuelitos/ con/ a/ mis/ comer

4. vecina/ Toby/ El/ cuida/ y/ casa/ mi/ perro/ de/ llama/ se/ su

5. contaminación/ de/ hay/ ciudad/ En/ mucha/ la/ México

Dictado de enunciados

Nombre: _____

Instrucciones: Escribe en las líneas en blanco las oraciones que se te dicten

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Composición de cuento

Nombre: _____

Instrucciones: Inventa la historia que se te ocurra cuando veas el siguiente dibujo



Comprensión lectora

Nombre: _____

Instrucciones: Lee el siguiente cuento

ESTRELLAS VOLADORAS

(Silvana Carnevali)

- ¡Mamá, mamá, corre, ven a la ventana! –gritó María.
- ¿Qué pasa?
- Mira. ¡En el jardín hay estrellitas voladoras!
- ¡Qué bonitas son! –contestó la mamá. Pero no son estrellas: son luciérnagas. Se suelen ver en las noches de verano.
- ¿Son peligrosas las luciérnagas!. ¿Pican? –preguntó María.
- No son nada peligrosas –contestó mamá.

María bajó al jardín. Al poco rato volvió a subir gritando:

- ¡Mamá, mamá!. He cogido una luciérnaga y la he metido en este tarro de cristal. La voy a poner en mi cuarto y así me alumbrará toda la noche.
- ¡Oh, pobre luciérnaga! ¿Crees de verdad que te va a alumbrar? ¿No ves que ya no tiene luz?
- Porque las luciérnagas tienen luz solamente en la oscuridad –dijo María. Apaguemos la luz y ya verás, mamá.

La mamá apagó la luz. Pero la luciérnaga del tarro no daba ni un rayito de luz.

- ¿Y por qué no alumbrá? –preguntó María.
- Porque está triste y se siente prisionera. ¿Qué harías tú si te encerraran?

María comprendió que debía soltar a la luciérnaga. Se fue a la ventana y abrió el tarro. La luciérnaga salió volando dejando un rastro de luz.

Instrucciones: De acuerdo con el cuento anterior, contesta las siguientes preguntas, subrayando la respuesta que crees correcta.

- 1) ¿Qué volaba en el jardín realmente?
 - a) Lucecitas.
 - b) Estrellitas.
 - c) Luciérnagas.

- 2) ¿Cuándo se suelen ver las luciérnagas?
 - a) En las noches de otoño.
 - b) En las noches de verano.
 - c) En las noches de invierno.

- 3) ¿Dónde encierra a la luciérnaga?
 - a) En un tarro de cristal.
 - b) En una caja.
 - c) En una bolsa de plástico.

- 4) ¿Por qué no alumbra la luciérnaga?
 - a) Porque sólo alumbra de día.
 - b) Porque estaba triste y prisionera.
 - c) Porque sólo alumbraba con la luz encendida.

PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Primer mes

Objetivo general: estimular la percepción visual general y psicomotricidad de los niños.

SESIÓN	OBJETIVOS	TÉCNICAS	ACTIVIDADES	MATERIAL	DURACIÓN	EVALUACIÓN
UNO	<p>Establecer con los niños un ambiente cordial y de confianza para trabajar durante la intervención.</p> <p>Estimular el esquema corporal de los niños.</p> <p>Estimular las condiciones perceptivo-motrices y tónico posturales de los niños.</p>	Reeducativa de la psicomotricidad de base.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de presentación: se jugará con los niños “tejiendo una telaraña”. • Esquema corporal: los niños identificarán las partes del cuerpo. • Coordinación dinámica general: los niños realizarán una serie de ejercicios, tales como correr, caminar, saltar, reptar, etc. • Control postural y equilibrio: los niños realizarán una serie de ejercicios corporales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una bola de estambre. • Espejo de cuerpo entero. • Aros de plástico. 	60´	<p>Se evaluará individualmente si los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logran el estado de relajación. • Su coordinación dinámica general. • Si poseen esquema corporal. • Su control postural y equilibrio.
DOS	Estimular las extremidades superiores de los niños, para mejorar sus condiciones de	<p>Reeducativa de la psicomotricidad de base.</p> <p>Reeducativa de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lateralidad: los niños lanzarán una pelota utilizando sus extremidades superiores, primero izquierdas y después derechas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pelotas. • Silbato. • Cuerdas. • Pintura dactilar de diferentes 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lateralidad de los niños (si diferencian entre izquierda-

	<p>tonicidad, movimiento y coordinación.</p> <p>Estimular la percepción de los niños en el área coordinación ojo-mano.</p>	<p>psicomotricidad diferenciada.</p> <p>Reeducativa de percepción en el área de coordinación ojo-mano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización espacio-temporal: los niños caminarán y realizarán varios movimientos al ritmo que se les vaya marcando con un silbato. • Control segmentario: los niños realizarán varios ejercicios con sus extremidades superiores. • Coordinación dinámica de las muñecas: los niños realizarán una serie de ejercicios con sus muñecas. • Percepción (coordinación ojo-mano): cada niño deberá repasar 10 veces mojando su dedo con pintura dactilar, el contorno de varias figuras geométricas. Primero con la mano que utilizan para escribir y después con la otra. 	<p>colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de figuras geométricas. 		<p>derecha).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su organización espacio-temporal. • El dominio que poseen los niños sobre cada una de sus extremidades superiores. • Su percepción en el área coordinación ojo-mano.
TRES	<p>Mejorar la postura y distensión motriz de los niños.</p> <p>Estimular la discriminación y seriación de estímulos visuales de los niños.</p>	<p>Reeducativa de psicomotricidad base.</p> <p>Pictográfica.</p> <p>Reeducativa de seriación y discriminación de estímulos visuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio: los niños caminarán como se les valla indicando, sobre cuatro líneas de diferentes formas y colores. • Dibujo libre: cada niño realizará un dibujo a su elección. • Seriación y discriminación de estímulos visuales: <ul style="list-style-type: none"> • En un dibujo que se les presentará, cada niño 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiras de hojas de colores. • Pinceles con acuarelas. • Cartulinas. • Fotocopias de dibujo. • Fotocopias de ejercicios. • Maskin-tape. • Lápices. • Gomas y 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El equilibrio, coordinación y percepción visomotriz de los niños. • Si logran la distensión motriz. • Si discriminan estímulos visuales y

			<p>deberá identificar y diferenciar varios estímulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En un ejercicio que se les proporcionará, cada niño deberá completar 5 tipos diferentes de series. 	sacapuntas.		pueden continuar series.
CUATRO	<p>Estimular la percepción de los niños en el área posición en el espacio y coordinación ojo-mano.</p> <p>Estimular la memoria de los niños y su habilidad para discriminar estímulos visuales.</p>	<p>Reeducativa de percepción en las áreas posición en el espacio y coordinación ojo-mano.</p> <p>Reeducativa de memoria y discriminación de estímulos visuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción: <ul style="list-style-type: none"> • Posición en el espacio: a cada niño se le presentarán tres dibujos diferentes y de entre una serie de otros, deberán identificar cuales son iguales a los mostrados. • Coordinación ojo-mano: a cada niño se le presentarán distintas figuras que deberán repasar con gises, lápices de colores ó crayolas. • Memoria: los niños jugarán memorama y el fabuloso fred. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de los dibujos. • Gises de colores. • Lápices de colores. • Crayolas. • Hojas de papel. • Memorama. • Fabuloso fred. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La percepción de los niños en las áreas posición en el espacio y coordinación ojo-mano. • Su capacidad de memoria. • Si discriminan estímulos visuales.

CINCO	<p>Estimular el esquema corporal de los niños.</p> <p>Estimular la lateralidad, coordinación y equilibrio de los niños.</p> <p>Estimular la percepción de los niños en las áreas coordinación ojo-mano, copia, relaciones espaciales y figura fondo.</p>	<p>Reeducativa de esquema corporal, lateralidad, coordinación y equilibrio.</p> <p>Reeducativa de percepción en las áreas coordinación ojo-mano, copia, relaciones espaciales y figura-fondo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal y coordinación: los niños cantarán la canción “Padre Abraham” y posteriormente jugarán twister. • Percepción: <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación ojo-mano: <ul style="list-style-type: none"> • Cada niño deberá picar o perforar con una aguja, dos dibujos que se les proporcionarán, respetando los límites del contorno de éstos. • Cada niño deberá ensartar cuentas en estambre. • Copia, relaciones espaciales y figura fondo: cada niño deberá reproducir dos dibujos que están divididos en cuadros en otras cuadrículas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Twister. • Canción “Padre Abraham”. • Dibujos. • Agujas. • Tijeras. • Hilo grueso o estambre. • Cuentas. • Fotocopias de dibujos cuadriculados. • Hojas cuadriculadas. • Lápices. • Gomas y sacapuntas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si los niños poseen esquema corporal. • Su lateralidad, coordinación y equilibrio. • Su percepción en las áreas coordinación ojo-mano, copia, relaciones espaciales y figura-fondo.
SEIS	Estimular la percepción de los niños en las áreas figura-fondo y coordinación ojo-mano.	Reeducativa de percepción en las áreas figura-fondo y coordinación ojo-mano.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción: <ul style="list-style-type: none"> • Figura-fondo: en un dibujo que se les proporcionará, el cual es un paisaje y tiene varias especies de animales, cada niño deberá encontrar doce osos. • Coordinación ojo-mano: 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de ejercicios. • Fotocopias de laberintos. • Lápices. • Pista de carreras. • Carritos de juguete de 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La percepción de los niños en las área figura-fondo y coordinación ojo-mano.

			<ul style="list-style-type: none"> • Cada niño deberá buscar la salida de 3 laberintos que se les proporcionarán, sin despegar el lápiz de la hoja. • Con ayuda de una pista para carros trazada en el piso, los niños deberán llegar a la meta sin que su carro se salga de la pista; por cada tres veces que se salgan se regresarán una sección. 	diferentes colores.		
SIETE	<p>Estimular la psicomotricidad, memoria y habilidad de seriación de los niños.</p> <p>Estimular la percepción de los niños en el área posición en el espacio.</p>	<p>Reeducativa de psicomotricidad, memoria y seriación.</p> <p>Reeducativa de percepción en el área posición en el espacio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Psicomotricidad, memoria y seriación: los niños deberán interpretar vocal y corporalmente la canción "El viaje de Palo". • Percepción (posición en el espacio): <ul style="list-style-type: none"> • Se situará a cada niño como el centro de todo y deberá responder con - arriba, abajo, adelante, atrás, izquierda, derecha- sobre la ubicación de los objetos que se han puesto intencionalmente a su alrededor. • A cada niño se le proporcionará un ejercicio que contiene un dibujo y preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> • Canción "el viaje de Palo". • Varios objetos. • Fotocopias de ejercicio. 	60'	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La psicomotricidad de los niños. • Su capacidad de memoria. • Su percepción en el área posición en el espacio.

			relacionadas con la ubicación de algunas cosas que forman parte de éste, las cuales deberán responder.			
OCHO	<p>Estimular el esquema corporal y lateralidad de los niños.</p> <p>Estimular la percepción de los niños en las áreas de copia, relaciones espaciales, figura-fondo, posición en el espacio y velocidad visomotriz, así como su habilidad para discriminar</p>	<p>Reeducativa de esquema corporal y lateralidad.</p> <p>Reeducativa de percepción en las áreas de copia, relaciones espaciales, figura-fondo, constancia de forma y posición en el espacio.</p> <p>Reeducativa de discriminación de estímulos visuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal y lateralidad: se jugará con los niños el juego “quemados”. • Percepción: <ul style="list-style-type: none"> • Copia y relaciones espaciales: se le pedirá a los niños que copien de diferentes tamaños una figura que se les presentará. • Figura-fondo, constancia de forma y discriminación de estímulos visuales: se le presentará a cada niño un dibujo que contiene varios objetos escondidos, cada uno deberá encontrar los que se le 	<ul style="list-style-type: none"> • Una pelota. • Fotocopias de la figura. • Lápices de colores. • Fotocopias del dibujo de los objetos escondidos. • Fotocopias de dibujos semejantes. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El esquema corporal y lateralidad de los niños. • Su percepción en las áreas de copia, relaciones espaciales, figura-fondo, constancia de forma y posición en el espacio. • Si discriminan estímulos visuales.

	estímulos visuales.		<p>pidan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posición en el espacio y discriminación de estímulos visuales: se le presentarán a cada niño tres dibujos diferentes, de entre otra serie de dibujos que los acompaña deberán identificar cuales son idénticos a la muestra. 			
--	---------------------	--	--	--	--	--

Segundo mes

Objetivo general: estimular la percepción visual general y psicomotricidad de los niños, así como que reconozcan, identifiquen y diferencien perceptiva, fonológica y grafemicamente las letras del abecedario.

SESIÓN	OBJETIVOS	TÉCNICAS	ACTIVIDADES	MATERIAL	DURACIÓN	EVALUACIÓN
UNO	<p>Estimular la percepción de los niños en el área velocidad visomotriz.</p> <p>Identificar perceptiva, fonológica y grafemicamente las vocales “e”, “a”, y “u”.</p>	<p>Reeducativa de percepción en el área velocidad visomotriz.</p> <p>Reeducativa grafema-fonema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Percepción (velocidad visomotriz): cada niño deberá armar un rompecabezas en 10 minutos máximo. Vocales: <ul style="list-style-type: none"> Se les explicará a los niños la forma y sonido de las vocales “e”, “a”, y “u”. En una serie de ejercicios que se les proporcionará, cada niño deberá identificar y diferenciar las vocales “e”, “a”, y “u”. 	<ul style="list-style-type: none"> Cronometro. Rompecabezas. Rotafolios con las vocales “e”, “a”, y “u” (una en cada rotafolio). Hojas de color. Fotocopias de ejercicios. Lápices. Gomas y sacapuntas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> La percepción de los niños en el área velocidad visomotriz . Si identifican perceptiva, fonológica y grafemicamente las vocales “e”, “a”, y “u”.
DOS	<p>Estimular la psicomotricidad y percepción de los niños en el área coordinación ojo-mano.</p> <p>Estimular el esquema corporal y lateralidad de los niños.</p>	<p>Reeducativa de la psicomotricidad de base.</p> <p>Reeducativa de esquema corporal y lateralidad.</p> <p>Reeducativa de percepción en el área de coordinación</p>	<ul style="list-style-type: none"> Psicomotricidad: <ul style="list-style-type: none"> Los niños jugaran “Gigantes y enanos”. Cada niño representará una figura geométrica, en cuatro caminos formados por varias figuras geométricas en desorden, cada niño sólo deberá pisar la figura geométrica que representa. Esquema corporal y lateralidad: en un ejercicio que se les proporcionará, cada niño deberá 	<ul style="list-style-type: none"> Figuras geométricas de colores. Caminos de figuras geométricas. Fotocopias de ejercicios. Gomas y sacapuntas. 		<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> La psicomotricidad de los niños. Su esquema corporal y lateralidad. Su percepción en el área de coordinación ojo-mano.

		ojo-mano	<p>dibujar las partes del cuerpo que le faltan a un dibujo de la figura humana y posteriormente mencionar de que lado (izquierdo-derecho) están.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción (coordinación ojo-mano): en un ejercicio que se les proporcionará, cada niño deberá indicar sin despegar el lápiz de la hoja, el camino que conduce a un coche y una muñeca a su respectivo destino (una cochera y una casita). 			
TRES	Identificar perceptiva, fonológica y grafemica-mente las vocales.	Reeducativa grafema-fonema.	<ul style="list-style-type: none"> • Vocales: <ul style="list-style-type: none"> • Se les explicará a los niños la forma y sonido de las vocales “o” e “i”. • En una serie de ejercicios que se les proporcionará, cada niño deberá identificar y diferenciar las vocales “o” e “i”. • En una serie de ejercicios que se les proporcionará, cada niño deberá identificar y diferenciar cada una de las vocales (a, e, i, o, u). 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolios con las vocales “o” e “i” (una en cada rotafolio). • Hojas de color. • Fotocopias de ejercicios. • Lápices de colores. • Lápices. • Gomas y sacapuntas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente si los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifican y diferencian perceptiva, fonológica y grafemica-mente las vocales.
CUATRO	Identificar perceptiva, fonológica y grafemica-	Reeducativa grafema-fonema.	<ul style="list-style-type: none"> • Consonantes b, d, v, s, c, z, q, p: <ul style="list-style-type: none"> • Cada niño deberá trazar en hojas de papel mojando su dedo con pintura dactilar, la 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas. • Pintura dactilar de diferentes colores. 	60´	<p>Se evaluará individualmente si los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifican

	mente las consonantes b, d, v, s, z, c, q y p.		<p>forma de cada una de éstas consonantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> En una serie de ejercicios que se les proporcionará, cada niño deberá identificar y diferenciar cada una de estas consonantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Rotafolios con las consonantes b, d, v, s, c, z, q y p (una en cada rotafolio). Marcadores. Fotocopias de ejercicios. Lápices. Gomas y sacapuntas. 		<p>perceptiva, fonológica y grafemica-mente las consonantes b, d, v, s, z, c, q y p.</p>
CINCO	<p>Estimular la discriminación y seriación de estímulos visuales de los niños.</p> <p>Identificar perceptiva, fonológica y grafemica-mente las consonantes ll, ñ, m, n, y, k, qu, c, j, g y h.</p>	<p>Reeducativa de seriación y discriminación de estímulos visuales.</p> <p>Reeducativa de grafema-fonema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Seriación y discriminación de estímulos visuales: en un ejercicio que se les proporcionará, el cual contiene un dibujo, cada niño deberá identificar, diferenciar y señalar (por colores) la vocal con la cual comienza cada uno de los objetos que conforman dicho dibujo. Consonantes ll, ñ, m, n, y, k, qu, c, j, g, h: <ul style="list-style-type: none"> Cada niño deberá trazar en hojas de papel mojando su dedo con pintura dactilar, la forma de cada una de éstas consonantes. En una serie de ejercicios que se les proporcionará, cada niño deberá identificar y diferenciar cada una de estas consonantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocopias de ejercicios. Rotafolios con las consonantes ll, ñ, m, n, y, k, qu, c, j, g y h (una en cada rotafolio). Pintura dactilar de diferentes colores. Cartulinas. Lápices. Gomas y sacapuntas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente si los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> Si discriminan estímulos visuales y pueden continuar series. Identifican y diferencian perceptiva, fonológica y grafemica-mente las consonantes ll, ñ, m, n, y, k, qu, c, j, g y h.

SEIS	<p>Identificar perceptiva, fonológica y grafemica-mente las sílabas compuestas b, d, v, s, c, z, q y p.</p> <p>Estimular la memoria de los niños.</p>	<p>Reeducativa de grafema-fonema</p> <p>Reeducativa de memoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Combinación de las consonantes b, d, v, s, c, z, q y p con cada una de las vocales: <ul style="list-style-type: none"> • En una serie de ejercicios que se les proporcionará, cada niño deberá combinar estas consonantes con las vocales, para formar sílabas e identificar escritura y sonido de cada una de ellas. • Memoria: los niños jugarán en parejas memorama. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de ejercicios. • Cuadros de cartulina. • Plumones. • Lápices. • Gomas y sacapuntas. • Memoramas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si los niños identifican perceptiva, fonológica y grafemica-mente la combinación de las consonantes b, d, v, s, c, z, q y p con cada una de las vocales. • Su capacidad de memoria.
SIETE	<p>Estimular la percepción de los niños en las áreas posición en el espacio, copia y relaciones espaciales.</p>	<p>Reeducativa de percepción en las áreas posición en el espacio, copia y relaciones espaciales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción: <ul style="list-style-type: none"> • Posición en el espacio: cada niño deberá indicar con arriba, abajo, izquierda, derecha, atrás, adelante, la ubicación de algunas figuras que se colocarán en el aula. • Copia: en un ejercicio que se les proporcionará, cada niño deberá completar dos dibujos a los cuales les hace falta la mitad. • Relaciones espaciales: en un ejercicio que se les proporcionará, cada niño seleccionará y unirá el camino <p>de puntos correcto que conduce a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras de colores. • Maskin-tape. • Fotocopias de ejercicios. • Lápices. • Gomas y sacapuntas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La percepción de los niños en las áreas posición en el espacio, copia y relaciones espaciales.

			una pelota y un avión a su destino (una canasta y un aeropuerto).			
OCHO	<p>Identificar perceptiva, fonológica y grafemica-mente las sílabas compuestas ll, ñ, m, n, y, k, j, g y h.</p> <p>Estimular la memoria de los niños.</p>	<p>Reeducativa de grafema-fonema.</p> <p>Reeducativa de memoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Combinación de consonantes ll, ñ, m, n, y, k, j, g y h con cada una de las vocales: en una serie de ejercicios que se les proporcionará, cada niño deberá combinar estas consonantes con las vocales para formar sílabas e identificar escritura y sonido de de cada una de ellas, Memoria: los niños jugarán memorama. 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocopias de ejercicios. Cuadros de cartulina. Plumones. Lápices. Gomas y sacapuntas. Memorama. 	60'	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Si los niños Identifican perceptiva, fonológica y grafemica-mente la combinación de las consonantes ll, ñ, m, n, y, k, j, g y h con cada una de las vocales. Su capacidad de memoria.

Tercer mes

Objetivo general: Estimular la habilidad lectoescritora de los niños.

SESIÓN	OBJETIVOS	TÉCNICAS	ACTIVIDADES	MATERIAL	DURACIÓN	EVALUACIÓN
UNO	<p>Identificar perceptiva, fonológica y grafemica-mente las sílabas compuestas tr, bl, gr, pr, dr, fr, cl, f l, gl, pl, br y cr.</p> <p>Estimular la memoria de los niños.</p>	<p>Reeducativa grafema-fonema.</p> <p>Reeducativa de memoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Combinación de consonantes tr, bl, gr, pr, dr, fr, cl, f l, gl, pl, br y cr con cada una de las vocales: en una serie de ejercicios que se les proporcionará, cada niño deberá combinar estas consonantes con las vocales para formar sílabas e identificar escritura y sonido de cada una de ellas, Memoria: los niños jugarán memorama. 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocopias de ejercicios. Cuadros de cartulina. Plumones. Lápices. Gomas y sacapuntas. Memorama. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Si los niños Identifican perceptiva, fonológica y grafemica-mente la combinación de las consonantes tr, bl, gr, pr, dr, fr, cl, f l, gl, pl, br y cr con cada una de las vocales. Su capacidad de memoria.
DOS	<p>Estimular la percepción de los niños en el área figura-fondo.</p> <p>Estimular en los niños la construcción de palabras.</p>	<p>Reeducativa de percepción en el área de figura-fondo.</p> <p>Reeducativa de construcción de palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Percepción (figura-fondo): en un ejercicio que se les proporcionará, el cual contiene dos dibujos formados por figuras geométricas, cada niño deberá identificar estas y ponerle a cada una la letra con la que comienza su nombre. Construcción de palabras: <ul style="list-style-type: none"> En una serie de ejercicios que 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocopias de ejercicios. Tarjetas de sílabas que se diseñaron en las sesiones 5, 6, y 7. Lápices. Gomas y sacapuntas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> La percepción de los niños en el área figura-fondo. Si logran construir

			<p>se les proporcionará, cada niño deberá juntar sílabas para formar palabras y posteriormente unirlas a imágenes que las represente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En un ejercicio que se les proporcionará, cada niño deberá completar palabras a las cuales les hace falta una o dos sílabas. • En un ejercicio que se les proporcionará, cada niño deberá relacionar palabras con imágenes que las represente. 			palabras.
TRES	<p>Estimular la memoria y discriminación de estímulos visuales de los niños.</p> <p>Estimular en los niños la escritura y combinación de palabras.</p>	<p>Reeducativa de memoria y discriminación de estímulos visuales.</p> <p>Reeducativa semántica.</p> <p>Reeducativa de combinación de palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria y discriminación de estímulos visuales: los niños jugarán en parejas memorama de relación entre imágenes y palabras. • Redes semánticas: los niños deberán escribir palabras que representen un conjunto de cosas. • Combinación de palabras: los niños deberán combinar palabras para formar oraciones lógicas y coherentes que después leerán e ilustrarán con dibujos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoramas. • Hojas de colores. • Tarjetas con palabras escritas al azar. • Cartulinas. • Maskin-tape. • Crayolas. • Lápices. • Gomas y sacapuntas. 	60'	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacidad de memoria de los niños. • Si discriminan estímulos visuales. • Si escriben y realizan correctamente la combinación de palabras para formar un

						significado lógico y si pueden contextualizar a cada palabra en un conjunto por su significado.
CUATRO	<p>Estimular el esquema corporal, lateralidad y coordinación de los niños.</p> <p>Estimular en los niños la escritura por medio de la combinación de palabras.</p> <p>Estimular la habilidad visomotriz de los niños.</p>	<p>Reeducativa de esquema corporal, lateralidad y coordinación.</p> <p>Reeducativa de combinación de palabras.</p> <p>Reeducativa de la habilidad visomotriz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reeducativa de esquema corporal, lateralidad y coordinación: cada niño con los ojos cerrados y guiado por las indicaciones (izquierda, derecha, arriba, abajo) de sus compañeros, deberá colocar una figura en el lugar que le corresponde dentro de una lamina. • Combinación de palabras: <ul style="list-style-type: none"> • Con tarjetas que se les proporcionarán, cada niño deberá relacionar palabras con adjetivos calificativos. • Cada niño deberá describir (por escrito) en cinco palabras un lugar u objeto que se les dictará. • Habilidad visomotriz: cada niño deberá rellenar con estambre un dibujo que se les proporcionará. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lámina formada por colores. • Tarjetas con nombres y adjetivos calificativos. • Lápices. • Gomas y sacapuntas. • Fotocopias de dibujos. • Estambre. • Resistol y tijeras. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El esquema corporal, lateralidad y coordinación de los niños. • Si escriben y realizan correctamente la combinación de palabras. • Su habilidad lectoescritora y visomotriz.

CINCO	Estimular la escritura de los niños.	Reeducativa de combinación de varias palabras para formar una idea.	<ul style="list-style-type: none"> Combinación de varias palabras para formar una idea: en una serie de ejercicios que se les proporcionarán, cada niño deberá complementar oraciones, pequeñas historias, ordenar palabras y construir oraciones lógicas y coherentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Círculos de colores. Maskin-tape. Fotocopias de ejercicios. Hojas de colores. Lápices. Gomas y sacapuntas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente si los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> Son capaces de complementar oraciones e historias, ordenar palabras y construir oraciones lógicas y coherentes.
SEIS	Estimular la escritura de los niños.	Reeducativa de escritura.	<ul style="list-style-type: none"> Escritura: en una serie de ejercicios que se les proporcionarán, cada niño deberá escribir palabras, oraciones, pequeñas redacciones e historias. 	<ul style="list-style-type: none"> Dado. Dibujo (rotafolio). Hojas de colores. Fotocopias de ejercicios. Ruleta de dibujos y enunciados. Lápices. Gomas y sacapuntas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente si los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> Son capaces de escribir palabras, oraciones, pequeñas redacciones e historias con fluidez y coherencia.
SIETE	Estimular la percepción de los niños en el área constancia de forma. Estimular la escritura de los niños.	Reeducativa de percepción en el área de constancia de forma. Reeducativa de escritura.	<ul style="list-style-type: none"> Percepción (constancia de forma): en un ejercicio que se les proporcionará, el cual contiene varios triángulos de diferentes tamaños, colores y formas, cada niño deberá encontrarlos todos. Escritura: en una serie de ejercicios que se les proporcionarán, cada niño deberá 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocopias de ejercicios. Dado. Hojas de color. Cartulina. Crayolas. Lápiz. Goma y sacapuntas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> La percepción de los niños en el área de constancia-forma. Si son

			escribir desde oraciones hasta una pequeña historia y realizar una narración que deberá ilustrar con un dibujo.			capaces de escribir pequeñas historias con fluidez y coherencia. herencia.
OCHO	<p>Estimular la escritura de los niños.</p> <p>Estimular la percepción visual de los niños en el área velocidad visomotriz.</p>	<p>Reeducativa de escritura.</p> <p>Reeducativa de percepción en el área de velocidad visomotriz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura: cada niño deberá escribir una carta dirigida a la persona que desee. • Percepción (velocidad visomotriz): cada niño deberá armar un rompecabezas en 10 minutos máximo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de blancas y de colores. • Sobres para cartas. • Lápices. • Gomas y sacapuntas. • Rompecabezas. 		<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si los niños son capaces de escribir una carta de forma fluida, lógica y coherente. • Su percepción y velocidad visomotriz.

Cuarto mes

Objetivo general: estimular la habilidad lectoescritora de los niños.

SESIÓN	OBJETIVOS	TÉCNICAS	ACTIVIDADES	MATERIAL	DURACIÓN	EVALUACIÓN
UNO	Estimular la lectoescritura de los niños.	Reeducativa de lectura. Reeducativa de escritura.	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: por medio de algunos ejercicios, los niños deberán leer frases, anuncios, cuentos y resolver adivinanzas. Escritura: con base en unas ilustraciones que se les presentarán, cada niño deberá escribir algunos enunciados. 	<ul style="list-style-type: none"> Anuncios. Maskin-tape. Cuento. Textos. Cartulinas. Crayolas. 	60´	Se evaluará individualmente: <ul style="list-style-type: none"> La habilidad lectoescritora de los niños.
DOS	Estimular la percepción de los niños en el área coordinación ojo-mano. Estimular la escritura de los niños.	Reeducativa de percepción en el área coordinación ojo-mano. Reeducativa de escritura	<ul style="list-style-type: none"> Percepción (coordinación ojo-mano): cada niño deberá repasar 10 veces mojando su dedo con pintura dactilar, el contorno de varias figuras geométricas y líneas de diversas formas.. Primero con la mano que utilizan para escribir y después con la otra. Escritura: cada niño deberá escribir un anuncio e ilustrarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> Pintura dactilar. Fotocopias de las figuras (triángulo, cuadrado, ovalo, espiral y línea en zic-zac). Fotocopias de ilustraciones. Tarjetas. 	60´	Se evaluará individualmente: <ul style="list-style-type: none"> La percepción de los niños en el área coordinación ojo-mano. Su habilidad escritora.
TRES	Estimular la escritura y comprensión de lectura de los niños.	Reeducativa de lectura de comprensión. Reeducativa de seriación y discriminación	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de comprensión: <ul style="list-style-type: none"> Cada niño deberá realizar lecturas de enunciados y responder preguntas respecto al contenido de éstos. En una serie de ejercicios 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocopias de enunciados con preguntas. Fotocopias de ejercicios. Canciones (CD). 	60´	Se evaluará individualmente: <ul style="list-style-type: none"> La lectura de los niños. Su comprensión de lectura.

		de estímulos visuales.	<p>que se les proporcionarán, cada niño deberá relacionar enunciados con imágenes que los representan, leer refranes e interpretar su significado, escuchar 2 canciones y realizar un dibujo que ilustre el contenido de cada una de ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En un ejercicio que se les proporcionará, cada niño deberá completar 5 tipos diferentes de series. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grabadora. • Lápices. • Gomas y sacapuntas. • Cartulina. • Crayolas. • Series incompletas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Si discriminan estímulos visuales.
CUATRO	<p>Estimular la escritura y comprensión de lectura de los niños.</p> <p>Estimular la memoria de los niños.</p>	<p>Reeducativa de lectura de comprensión.</p> <p>Reeducativa de memoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de comprensión: <ul style="list-style-type: none"> • Cada niño deberá leer pequeños textos y realizar dibujos sobre su comprensión de éstos. • Se les leerán a los niños pequeños cuentos sobre los cuales después deberán platicar en grupo. • Se les leerá a los niños un pequeño texto sobre el cual deberán construir preguntas y contestarlas entre ellos. • Memoria: los niños jugaran memorama de relación entre palabras y colores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos. • Cartulinas. • Crayolas. • Cuentos. • Hojas de color. • Lápiz. • Gomas y sacapuntas. • Memorama. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lectura de los niños. • Su comprensión lectora. • Su capacidad de memoria.

CINCO	<p>Estimular la percepción de los niños en el área posición en el espacio.</p> <p>Estimular la escritura de los niños.</p>	<p>Reeducativa de percepción en el área posición en el espacio.</p> <p>Reeducativa de escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> Percepción (posición en el espacio): se le presentarán a cada niño tres dibujos diferentes, de entre otra serie de dibujos que los acompaña deberá identificar cuales son idénticos a los mostrados. Escritura: cada niño deberá describir una serie de personajes que se les presentarán en dibujos. 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocopias de los dibujos. Hojas blancas. Dibujos de personajes. Lápices. Gomas y sacapuntas. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> La percepción de los niños en el área posición en el espacio. Su habilidad escritora.
SEIS	<p>Estimular la lectoescritura de los niños.</p>	<p>Reeducativa de lectura de comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de comprensión: <ul style="list-style-type: none"> Cada niño deberá leer un artículo de revista y después revisar su contenido por medio de preguntas y hacer un dibujo con referencia al contenido de éste. Cada niño elegirá un texto que deberá leer, y posteriormente platicarle al grupo de que trato. Los niños deberán leer una leyenda y contestar algunas preguntas referentes a esta. 	<ul style="list-style-type: none"> Artículo de revista. Cartulina. Crayolas. Cuento, artículo de periódico y de revista, aviso, y una carta. Leyenda. Preguntas de comprensión. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> La lectura de los niños. Su comprensión de lectura.
SIETE	<p>Estimular la lateralidad y coordinación de los niños.</p>	<p>Reeducativa de lateralidad y coordinación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lateralidad y coordinación: Los niños deberán bailar las canciones “no rompas más” y “payaso de rodeo”. 	<ul style="list-style-type: none"> Grabadora. Canciones (CD). Palabras en 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> La lateralidad y

	Estimular la lectoescritura de los niños.	Reeducativa de lectoescritura.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectoescritura: Se les presentarán a los niños unas palabras con las cuales cada uno deberá escribir una historia. 	<ul style="list-style-type: none"> • rotafolio. • Cartulinas. • Plumones. • Lápices. • Gomas y sacapuntas. 		<ul style="list-style-type: none"> • coordinación de los niños. • Su habilidad lectoescritora.
OCHO	<p>Estimular la habilidad lectoescritora de los niños.</p> <p>Estimular la percepción de los niños en el área velocidad visomotriz.</p>	<p>Reeducativa de lectoescritura</p> <p>Reeducativa de percepción en el área velocidad visomotriz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectoescritura: cada niño deberá realizar la lectura de un texto (diferente) y posteriormente formular 5 preguntas sobre éste y contestarlas. • Percepción (velocidad visomotriz): cada niño deberá armar un rompecabezas en 10 minutos máximo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobres con textos (poema, anuncio, cuento, noticia, canción). • Hojas de colores. • Lápices. • Gomas y sacapuntas. • Rompecabezas. • Cronometro. 	60´	<p>Se evaluará individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La habilidad lectoescritora de los niños. • Su comprensión de lectura. • Su percepción en el área velocidad visomotriz.

FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIONES PARA LAS MAESTRAS

Nombre del niño:

Periodo de observación:

CATEGORÍA	SÍ	NO	Observaciones	Comentarios
Cuaderno ordenado				
Cuaderno limpio				
Tareas terminadas				
Presencia de omisión de letras				
Presencia de omisión de sílabas				
Presencia de omisión de palabras				
Unión indebida de palabras				
Unión indebida de frases				

Separación indebida de letras				
Separación indebida de palabras				
Separación indebida de frases				
Transposición de sílabas				
Inversión de sílabas				
Escritura de palabras ilegibles				
Sustitución de fonemas similares auditivamente				
Sustitución de letras de simetría similar				
Sustitución de letras de forma similar				