



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA**  
**UNIDAD AJUSCO**

**“INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA A NIÑOS DE TERCER  
GRADO CON DIFICULTADES DE LECTO-ESCRITURA”**

**TESIS**

**Que para obtener el título de:**

**Licenciada en Psicología Educativa**

**Presentan:**

**MARÍA DE LOURDES MARTÍNEZ ANZURES  
MIRIAM PAOLA FIESCO ROMERO**

**Asesora:**

**Mtra. Celia María del Pilar Aramburu Ceñal**



**México, D.F., febrero de 2010.**

*“Saber leer es saber andar. Saber escribir  
es saber ascender”*

*José Martí*

## AGRADECIMIENTOS

*Muchas gracias a todos aquellos que de alguna manera intervinieron para la realización de esta tesis:*

*A nuestros “niños de la tesis” y a sus familiares por confiar en nuestra labor, sin ustedes no lo habríamos logrado.*

*A los profesores que a lo largo de nuestra estancia en la UPN aportaron grandes conocimientos y experiencias para nuestra formación*

*A nuestras lectoras por sus valiosas aportaciones: Patricia Arellano, Rosa María Nashiky y Maricarmen Hernández.*

*A Celia, gracias por todo el tiempo que nos dedicaste, por tu guía, paciencia y apoyo, porque al involucrarte con nuestro proyecto nos hiciste sentir cobijadas.*

*A la UPN por darnos la oportunidad de ser parte de ella.*

*Gracias*

*Lourdes y Paola.*

*Agradezco a Dios por permitirme nacer y crecer al lado de unos padres maravillosos que me han brindado el amor, la comprensión y el apoyo necesario para ser feliz y lograr todos y cada uno de mis objetivos.*

*Mamá: Gracias por ser mi cómplice y mi mejor amiga, porque gracias a ti he entendido que lo mejor de la vida se logra a base del esfuerzo y del perdón.*

*Papá: Porque de ti obtuve el carácter que me ha permitido salir adelante a pesar de las adversidades.*

*Gracias a los dos por confiar en mí.*

*A todos los amigos que me han tenido presente en sus oraciones: Miguel, César, Jhanet, Martuchís y Edith*

*Gracias también a los compañeros de trabajo de los cuales he aprendido mucho en especial a la maestra Mary.*

*Bere: te agradezco todas tus enseñanzas y la confianza que depositaste en mí, sabes que te estimo y admiro.*

*Pao: Gracias por acompañarme a lo largo de estos años, por escucharme y apoyarme en todos los sentidos.*

*Miguel Ángel: porque ésta tesis también es tuya, por las interminables tardes que te sentaste a mi lado exprimiendo mis ideas, sin tus aportaciones esto no habría sido lo mismo, porque a pesar del tiempo nunca dejaste de apoyarme. No sé qué tan sencillo o tan complicado me haya resultado escribir ésta tesis, lo que sí sé es que sin tí no lo habría logrado. TE QUIERO MUCHO FLACO. Gracias por estos diez años de tu maravillosa amistad, espero que se conviertan en 20 años más.*

*Muchas gracias*

*Lourdes*

*En primer lugar a mis padres, Maricela y Octavio quienes han sido un apoyo moral y económico para lograr este fin.*

*Mamá: Gracias por todo tu esfuerzo y la confianza que depositaste en mí, estoy orgullosa de que seas mi madre.*

*Papá: Este logro quiero compartirlo contigo, gracias por ser mi papá y creer en mí.*

*A mis hermanos por confiar en mí, que aún están estudiando, les deseo buena suerte.*

*Lulú: Aparte de ser una gran amiga, eres la mejor guía, gracias por empujarme siempre adelante, he aprendido mucho de ti en esta gran etapa de mi vida.*

*Bere: Gracias por tu tiempo y conocimientos que compartiste, eres un ejemplo a seguir.*

*Sra. Lina: Nunca perdió la confianza en mí, gracias por sus consejos y ser una mujer admirable, gracias por todo.*

*Jorge: Por apoyarme incondicionalmente e impulsarme a crecer día con día, gracias por ser parte de mi vida, este logro también es tuyo.*

*A mis compañeros y amigos del trabajo por su apoyo, gracias Karina, Karla y Sandra.*

*Finalmente quiero agradecer a todas aquellas personas que de alguna manera hicieron posible la terminación de este trabajo y que no las mencione, gracias a todos.*

*Paola*

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

## JUSTIFICACIÓN

## OBJETIVO GENERAL

### **I. PANORAMA GENERAL: DESDE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL HASTA EL IDEAL DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

1.1 Atención a la diversidad: una perspectiva global.....20

1.2 México y las necesidades educativas especiales.....25

### **II. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: UN INSTRUMENTO PARA DETECTAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

2.1 Proceso de aplicación y elementos a considerar.....33

### **III. LAS ADECUACIONES CURRICULARES COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

3.1 Tipos de adecuaciones curriculares.....50

## **IV. PROCESO DE LECTURA Y LA ESCRITURA**

4.1 Naturaleza de las necesidades educativas especiales en lecto-escritura.....	73
4.2 La enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en México.....	77

## **V. MÉTODO**

5.1 Objetivos.....	85
5.1.1 Objetivo general.....	85
5.1.2 Objetivos específicos.....	85
5.2 Sujetos.....	85
5.3 Escenario.....	85
5.4 Instrumentos.....	86
5.4.1 Observación directa no participante.....	86
5.4.2 Entrevista a los padres y madres de familia.....	86
5.4.3 Prueba inicial y final de desempeño académico.....	87
5.4.4 Entrevista a la profesora.....	90
5.4.5 Revisión de cuadernos.....	90

5.5 Pruebas.....	90
5.5.1 Test de Goodenough.....	90
5.5.2 Test Gestáltico Visomotor Bender.....	91
5.6 Procedimiento.....	91

## **FASE I: DETECCION**

Niño 1.....	93
Niña 2.....	103
Niño 3.....	112

## **FASE II: DISEÑO DE LA INTERVENCION**

Intervención psicopedagógica.....	124
-----------------------------------	-----

## **FASE III: EVALUACIÓN**

Análisis cualitativo de la intervención.....	137
Análisis cualitativo del impacto de la intervención.....	146

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

## **REFERENCIA BIBILOGRÁFICA**

## **ANEXOS**

## **RESUMEN**

El presente trabajo tiene por objetivo describir los resultados obtenidos en el diseño y aplicación de una intervención psicopedagógica a dos niños y una niña de tercer grado de primaria con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura. Para ello, previamente se llevó a cabo una evaluación psicopedagógica en la cual se exploraron los distintos ámbitos de desarrollo de los(as) niños(as), tal es el caso de los ámbitos escolar y familiar, además, se aplicó una prueba inicial de desempeño académico para determinar el área específica en la que se encontraban dichas dificultades. Una vez recolectada la información necesaria, se procedió a hacer un análisis para realizar el diseño de la intervención, considerando las habilidades y el nivel de lectoescritura en el que cada alumno(a) se encontraba. Aún cuando se hallaron diferencias considerables en el desempeño de cada uno(a) se identificó a la mediación fonológica como principal vía de acción para atender las necesidades de los alumnos y se idearon actividades que permitieran integrar a los(as) tres alumnos(as) y así obtener resultados favorables. Al término de la aplicación de la intervención psicopedagógica, se realizó una comparación de los resultados obtenidos con la finalidad de evaluar el impacto de la intervención.

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es describir los resultados obtenidos en la evaluación y aplicación de una intervención psicopedagógica realizada a tres alumnos(as) de tercer grado de primaria con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura con el objetivo de detectar las dificultades y proporcionar apoyo para cubrir dichas necesidades.

El presente trabajo está estructurado por el marco teórico que contiene cinco capítulos, el método y tres fases que describen el trabajo llevado a cabo con los alumnos detectados.

En el primer capítulo del marco teórico se realizó un esbozo sobre la contextualización histórica de las necesidades educativas especiales y las diferentes concepciones que se han tenido de ellas a lo largo de su historia, con la finalidad de resaltar los avances logrados hasta la fecha.

En el segundo capítulo se describe lo relacionado con la evaluación psicopedagógica, que es el instrumento principal por medio del cual se detectan las necesidades educativas especiales y que por consiguiente debe estructurarse de tal manera que permita identificar las necesidades del(la) alumno(a) y no etiquetarlo(a). De la misma forma, en este capítulo se comenta que este proceso debe considerar todas y cada una de las capacidades y no centrarse en los errores del alumno(a), pues de esa manera la información obtenida nos brindará todo lo necesario para diseñar una intervención adecuada, pero sobretodo que responda a las necesidades del alumno(a).

El tercer capítulo hace referencia a las adecuaciones curriculares como instrumento psicopedagógico para atender las necesidades educativas especiales. Se mencionan los tipos de adecuaciones y en qué casos se utiliza cada una de ellas. En el capítulo cuatro se describe el proceso de lecto-escritura y las dificultades específicas de éste, que pueden ser de naturaleza diversa, y que, sin embargo, producen en el(la) alumno(a) un atraso escolar que le impide estar a la par de sus compañeros(as). También se hace un análisis de los propósitos que persigue la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en México y de los logros obtenidos a la fecha.

En el método, se describen las acciones realizadas para evaluar y detectar las necesidades educativas especiales de los(as) escolares identificados(as), asimismo, se explica con qué finalidad se utilizará cada una de las pruebas e instrumentos utilizados para hacer la detección de dichas necesidades.

Posteriormente se encuentra la Fase I, en la cual se integran los informes psicopedagógicos de cada uno de los alumnos, con la finalidad de determinar los elementos que se consideraron para determinar que dichos alumnos presentaron necesidades educativas especiales en lecto-escritura.

En la Fase II se presenta el diseño de la intervención psicopedagógica aplicada a los alumnos detectados, además de mencionar los elementos considerados para la elaboración de la misma. La Fase III muestra el análisis cualitativo de los resultados obtenidos durante la aplicación de la intervención.

Finalmente en el último apartado de conclusiones y recomendaciones se comenta y reflexiona acerca de que acciones pueden mejorar el trabajo dentro del aula con los(as) niños(as) que presentan necesidades educativas especiales.

## JUSTIFICACIÓN

La escuela tiene como propósito fundamental acercar al niño(a) a su cultura, a través del conocimiento de su medio, es decir, se convierte en puente y guía entre el(la) alumno(a) y la sociedad que lo rodea. Para ello, una de las herramientas principales que la escuela proporciona es la enseñanza-aprendizaje de la lectura y el código escrito. A través de ellas, el(la) alumno(a) nutrirá no sólo sus conocimientos dentro del área académica, sino que también enriquecerá su forma de percibir el mundo que le rodea.

De esta forma, la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura dentro de los primeros grados de educación primaria se convierte en el objetivo fundamental, debido a que dicho aprendizaje será la base para las demás áreas académicas; de igual forma se convierte en una herramienta para la expresión, la comunicación y la socialización.

El aprendizaje de la lecto-escritura requiere, para su consolidación, de una serie de mecanismos psicológicos, pedagógicos, cognitivos y sociales que tenga el(la) alumno(a) para acceder a ese código: cabe mencionarse que este proceso no siempre se da en el tiempo y la forma esperada, ya que puede llegar a presentar alguna alteración que impida el desarrollo adecuado de este proceso; a esto es a lo que se le denomina dificultades de aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje, especialmente en el área de lectoescritura pueden tener diversos orígenes entre ellos los pedagógicos, que se refieren a los estilos de aprendizaje de los alumnos(as), pero sobretodo, a las estrategias que se llevan a cabo dentro del aula; los psicológicos tienen que ver con el desarrollo del individuo y los sociales que abarcan el ambiente familiar del alumno(a): en todos los casos, el resultado en el aula

supone una dificultad, toda vez que el(la) alumno(a) no avanza al mismo ritmo que sus compañeros(as).

De esta forma, cuando un(a) niño(a) presenta una dificultad en una o varias áreas académicas, y esto no le permite acceder al código de lectoescritura, se concluye que este alumno(a) tiene una necesidad educativa especial, ya que requiere un apoyo extra para acceder a los contenidos curriculares. El apoyo que el(la) alumno(a) requiera debe ir en función de su necesidad, para definirla se debe realizar una evaluación detallada que permita recolectar datos de los contextos en los cuales el(la) alumno(a) se desempeña y a partir de ello el(la) profesor(a) y el(la) especialista elaboren una estrategia que permita al alumno(a) superar su dificultad.

A través de actividades, apoyo y actividades que consideren el ritmo de trabajo del alumno(a), el estilo de aprendizaje al que el(la) niño(a) responde con mayor facilidad, sin olvidar los intereses y las habilidades que ya posee, pues estas serán el punto de partida para lograr habilidades posteriores y con ello lograr los objetivos de la intervención; así mismo la intervención deberá cumplir con el propósito de integrar al alumno(a) dentro de su medio, es decir evitará por los medios posibles la segregación de su grupo escolar y social.

Dada la importancia de la adquisición de la lecto-escritura, pero sobretodo de la atención que debe brindarse a las necesidades educativas especiales, el propósito de este trabajo es diseñar y aplicar una intervención psicopedagógica a dos niños y una niña que presentan necesidades educativas especiales en lecto-escritura, con el fin de poder elaborar y mejorar las condiciones de escolarización y dar sugerencias al profesor(a) para que el proceso educativo sea más eficaz y atienda las necesidades educativas de estos(as) niños(as)

### Pregunta de investigación

¿Cómo influye una intervención psicopedagógica en la consolidación del proceso de lecto-escritura en niños que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la identificación fonológica?

### Objetivo General

Realizar una intervención psicopedagógica a tres niños(as) de tercero de primaria con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura.

### Objetivos Específicos:

- Realizar una evaluación psicopedagógica que permita identificar las necesidades educativas especiales de dos niños y una niña.
- Diseñar un programa de intervención psicopedagógica que brinde apoyo para superar sus necesidades educativas especiales.
- Aplicar el programa de intervención
- Evaluar el impacto de la intervención psicopedagógica.

## **I. PANORAMA GENERAL: DESDE EL CONCEPTO DE EDUCACION ESPECIAL HASTA EL IDEAL DE INTEGRACION EDUCATIVA**

Las concepciones acerca de las personas que padecían algún tipo de deficiencia intelectual o física han ido cambiando a lo largo de la historia. En la edad antigua estos sujetos con capacidades diferentes eran denominados *subnormales* e incluso se aceptaba el infanticidio como práctica habitual cuando se observaban anomalías en los(as) niños(as) (Sánchez y González, 1997).

Con el tiempo, estas prácticas fueron quedando atrás y es hasta 1970 cuando se atiende de manera formal a la educación especial, a través de la creación de instituciones dedicadas al tratamiento y atención de personas con capacidades diferentes; aunque esta atención era única y exclusivamente de carácter asistencial; es decir se brindaban tratamientos paliativos situación que lejos de integrar marginaba aún más a las personas con discapacidad.

Estos centros carecían de una administración adecuada, ya que no existía una organización y/o planificación concreta, es decir cada uno de los centros se regía por diferentes reglas, de la misma forma el personal que ahí laboraba no contaba con la suficiente preparación para tratar a los pacientes como personas que requerían medios para lograr desarrollarse dentro de sus posibilidades sino que únicamente les brindaban rehabilitación médica provocando con esto una grave falta de funcionalidad en los centros mencionados (Brennan, 1988).

Esta problemática provocó que, a mediados de la década de los setentas, la Asamblea General de las Naciones Unidas reconociera los derechos del hombre, del niño(a) y de las personas con capacidades diferentes, logrando con esto un avance significativo en el ámbito de la educación especial.

De la misma forma en Gran Bretaña, en el año de 1978, se elaboró el informe Warnock, con la intención de determinar las causas del fracaso escolar, afirmando que los(as) alumnos(as) que presentaban dificultades en el aprendizaje no eran correctamente atendidos también estableció que lo importante no era la descripción de la deficiencia sino el tipo de ayuda que el(la) alumno(a) requería.

A partir de esto surge el término de necesidades educativas especiales (NEE) haciendo referencia a aquellos sujetos que presentan algún tipo de dificultad para acceder a los contenidos curriculares: este informe determina que es necesario utilizar recursos e instrumentos educativos para atender sus requerimientos.

En el caso de México, hasta antes del siglo XX, no se establecía la educación como un derecho y una obligación para las personas con discapacidad. En 1921 cuando se crea la Secretaría de Educación Pública no se contempla la atención para estas personas sino hasta 1935. Las escuelas de educación especial, se enfocaban únicamente a la rehabilitación, operaban por áreas de discapacidad y utilizaban un currículo paralelo al de la educación regular. Posteriormente en 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE) dando paso a una serie de acciones que permitieron una evolución importante con respecto a la integración educativa, sin embargo, los(as) alumnos(as) egresados de estas escuelas obtenían un certificado de primaria especial, esto implicaba que habían recibido una instrucción que les permitiría conseguir empleo, pero les negaba el acceso al siguiente nivel educativo (Guajardo, 1998).

En 1993 la Ley General de Educación en su artículo 4° señala que la educación especial propiciará la integración de los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales, mediante la aplicación de métodos y técnicas específicos que satisfagan la necesidades básicas de aprendizaje que les permita autonomía y convivencia social y productiva a través de material de apoyo específico para cada necesidad.

A partir de este proceso se eliminó el término de personas con discapacidad y se adopta el de individuos con capacidades diferentes, los(as) cuales requieren de la educación especial para lograr establecer un desarrollo académico adecuado. A continuación se mencionan algunos supuestos acerca de la educación especial, la mayoría de ellos coinciden en que es una forma de lograr que un sujeto con alguna capacidad diferente pueda acceder a los contenidos educativos que se le proporcionan.

Dessent (citado en Sánchez y González, 1997) considera que la educación especial debe formar parte del sistema educativo y siempre buscará la relación con los valores y actitudes, ésta considerará los recursos y costos sin olvidar desde luego la formación del profesorado y la naturaleza del sistema escolar como parte fundamental de la educación especial, es decir la educación especial buscará ser global y considerar el desarrollo del individuo en los diferentes aspectos de la vida.

La Secretaría de Educación Pública define a la educación especial como una modalidad de atención educativa, dirigida a la población con capacidades diferentes en el contexto de la educación básica, sus esfuerzos se centran en desarrollar acciones tendientes a la mejora permanente de la calidad de los servicios que ofrece (SEP, 2006).

Puede entenderse que la educación especial debe dejar de verse como una forma específica de enseñanza para un sujeto con determinadas características, más bien la plantea como el conjunto de recursos educativos al servicio de los sujetos que en algunos casos podrá necesitarlos ya sea de forma temporal o permanente, lo que nos permite concluir que desde este punto de vista se da un mayor interés a la relación que existe entre el(la) profesor(a), el(la) alumno(a) y los materiales que sirven para acceder a los contenidos curriculares (Hanko 1998).

Para potenciar estas relaciones se requiere que la educación especial considere análisis de recursos y estrategias que permitan tratar las dificultades individuales por medio de la especificación e individualización de la enseñanza, a través de la adaptación de los programas y la adecuación de los métodos en cada caso concreto, lo que nos habla de un mayor enfoque a las características personales de cada alumno(a) y a las estrategias que deben planearse a partir de lo que cada alumno(a) requiere (López 1998).

Así mismo la UNESCO define a la educación especial como una forma de educación para aquellos sujetos que no logran acceder a los niveles educativos y sociales, apropiados a su edad a través de las acciones educativas regulares; también señala que la educación especial deberá permitir el desarrollo personal, intelectual y social de los sujetos que así lo requieran (Bautista, 1993).

Una vez detallado la serie de cambios que ha tenido la educación especial, en el siguiente apartado se reflexionará acerca de lo que supone atender a la diversidad educativa, ya que esta temática supone que los servicios de educación especial se integran a la educación regular eliminando los grupos integrados y los centros educativos que realizaban actividades de educación con un enfoque aislado.

## 1.1 Atención a la diversidad: una perspectiva global

Como se menciona en el apartado anterior, se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas con alguna deficiencia física, sensorial, o a quienes presentan graves dificultades de aprendizaje y de conducta; a partir de esto surgen los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía. Se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica (Guajardo, 1998).

Se entiende por discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera normal para el ser humano. Se dice que un sujeto presenta una *minusvalía* cuando a consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, y desde el punto de vista de la sociedad, tiene limitaciones para desempeñarse en los distintos ámbitos de su vida incluyendo el escolar (Verdugo, Borja, Urríes. 1999).

Específicamente en el área escolar se establece que las personas que padecían algún tipo de discapacidad presentaban dificultades para acceder a los contenidos curriculares. A partir de este supuesto se considera que un(a) alumno(a) con necesidades educativas especiales es aquel que, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos para que logren los fines y objetivos educativos. También se refiere al apoyo adicional que algunos(as) niños(as) con o sin discapacidad puedan requerir, además de considerar que el sujeto no sólo necesita de contenidos escolares para lograr su desarrollo, sino que también requiere de herramientas que le permitan integrarse a la sociedad que le rodea.

El informe Warnock (citado en Fernández 1996) considera que existe una necesidad educativa especial cuando hay una deficiencia física, sensorial, intelectual, emocional o cualquier combinación de éstas que afecta al aprendizaje. En México se adopta el término de necesidades educativas especiales como una forma para integrar a las escuelas regulares a personas que poseían discapacidad, sin embargo las necesidades educativas especiales no necesariamente están determinadas por las condiciones físicas, del(la) alumno(a), por ello se redefine el concepto, haciendo referencia a las necesidades educativas especiales como las dificultades que el alumno experimenta para acceder y dominar los contenidos curriculares básicos y requiere apoyo técnico adicional o diferente del utilizado por el resto de sus compañeros.

También se encuentran definiciones como la de Puigdelívol (1988) que describe a las necesidades educativas especiales como los medios e instrumentos a través de los cuales se apoya al alumno(a) para acceder a los contenidos escolares considerando al contexto, tanto para la evaluación como para la intervención. Otro aspecto importante a considerar es la temporalidad de la necesidad educativa especial; es decir, una necesidad educativa especial puede ser temporal o permanente. La primera se refieren a una dificultad de aprendizaje de un contenido específico y que es independiente de si el sujeto padece o no alguna discapacidad en este caso, la intervención tendrá como objetivo integrar al sujeto a su grupo de edad.

Así, las necesidades educativas especiales permanentes se definen por la continuidad y se buscarán los medios para integrar al sujeto, pues sin éstos el sujeto tendrá dificultades para acceder a los contenidos. Las necesidades educativas permanentes se encuentran estrechamente vinculadas con las condiciones físicas del(la) alumno(a) (Verdugo, Borja y Urríes, 1999).

En México se adopta el concepto de necesidades educativas especiales en 1994 cuando surge el supuesto de que ningún(a) niño(a) debe considerarse ineducable, se reivindica la educación como un derecho de todos(as) y se establece que los fines deben ser los mismos, independientemente de las ventajas o desventajas que presenten los niños y niñas, de esta manera se reconoce que algunos(as) niños(as) requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar propósitos y que todos(as) los(as) alumnos(as) son diferentes con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos: se considera que un(a) niño(a) tiene necesidades y que la escuela debe procurar los medios para atender la diversidad educativa, sobretodo en donde se requiere apoyo adicional (SEP 2002).

Para Barraza (2002), la integración en México es un proceso que permite ampliar y mejorar la interacción entre niños y niñas de la misma edad, sin importar las condiciones de desventaja escolar y educativa, esta integración está sostenida por el concepto de normalización, que se enfoca a las relaciones que existen entre una persona con necesidades educativas especiales y el medio que le rodea.

A su vez la normalización se relaciona con el principio de sectorización al insistir que la persona con necesidades educativas especiales permanezca en el medio social más cercano a su medio familiar, así se promueve descentralizar los servicios de educación aproximándolos a las regiones y localidades donde viven las personas que los requieren.

Cada uno de estos principios plantea acciones específicas que permiten al alumno(a) con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad integrarse de manera funcional a su entorno social y escolar, es así como desde el punto de vista de Ezcurra (2000) el principio de normalización es básico para la filosofía de la integración y se refiere a la

necesidad de las personas con algún tipo de discapacidad de llevar una vida lo más parecida posible al resto de las personas de su comunidad en todos los ámbitos de su vida, como por ejemplo, vivienda, trabajo y relaciones sociales, todo esto siempre en un marco de respeto.

También hace énfasis en que para lograr el principio de normalización el sujeto debe poseer una serie de aspiraciones y deseos que deben ser respetados, además de tener la misma capacidad de los demás a la hora de tomar decisiones. De esta forma podemos afirmar que el principio de normalización "surge en el ámbito de lo social, y no se refiere de manera exclusiva, a las personas que sufren deficiencias, sino al tipo de relación que existe entre estas personas y todas las demás" (Sánchez y González, 1997: 27); es decir, que el sujeto sea aceptado y que se le brinden todos los servicios sociales, educativos y culturales para que desarrolle una vida lo más normal posible, tratando que la sociedad tome conciencia de sus necesidades, aprenda a conocer y respetar al sujeto, proporcionándole los medios adecuados para su desarrollo, para que disfrute de una buena calidad de vida y la oportunidad de desarrollar sus capacidades físicas y mentales.

Con el principio de integración se busca unificar la educación regular y la especial con la finalidad de ofrecer un conjunto de servicios, en función de las características personales de los sujetos; en este principio se plantea que la educación especial debe impartirse hasta donde sea posible en los centros ordinarios del sistema educativo, para ello es necesario que haya flexibilidad en el currículo para que sea capaz de proporcionar recursos materiales, personales y organizativos, que respondan a la formación profesional, o a la educación para el empleo (Fernández, 1996).

Este principio contempla tanto la integración escolar como la educativa, entendiendo a la primera como el proceso por medio del cual un sujeto con necesidades educativas especiales puede insertarse en el aula regular, considerando los apoyos especiales que pueda requerir, pero siempre dentro del aula. La integración educativa hace referencia, a que no en

todos los casos es posible integrar a un sujeto al aula regular, sin embargo se considera que los mismos contenidos que se revisan sean abordados, en medida de lo posible, en las escuelas de educación especial y que las personas con capacidades diferentes tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad (Lus, 1999).

Se consideran cuatro dimensiones del concepto de integración: la primera se refiere a la integración física que implica cubrir las necesidades de seguridad en un medio determinado, ya sea la escuela, un lugar de trabajo o la calle; la segunda es la integración funcional, que supone que la persona con alguna necesidad especial pueda utilizar los instrumentos cotidianos para llevar a cabo las diferentes actividades de su vida, desde las laborales hasta las de diversión (González, 2002).

La tercera es la integración personal, que busca satisfacer la necesidad de aceptación y afecto en las relaciones personales dentro de la familia, los amigos y los compañeros de trabajo y la cuarta que se refiere a la integración social, que busca asegurar la dignidad y el respeto que toda persona, como integrante de un grupo social determinado tiene. Como puede observarse, la integración abarca no sólo lo escolar, sino todo el entorno social, por lo que el aula es solo el inicio del proceso de integración de una persona con capacidades diferentes.

La sectorización consiste en aplicar el principio de normalización; es decir, a la prestación del servicio al alumno(a) en el entorno en que vive. Se trata de prestar servicios a quienes lo necesitan, cubriendo las necesidades de prevención, detección, diagnóstico, orientación y evaluación continua. De ésta forma se conceptualiza a la integración como un proceso multidisciplinario que exige coordinación, es decir, que todos(as) los(as) niños(as) puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven.

Finalmente el principio de individualización se refiere a las diferencias que existen en las necesidades, donde propone separar, trabajar individualmente y por niveles, dentro de una misma discapacidad para poder atender de mejor manera las necesidades y requerimientos de cada uno de los sujetos (Cedillo, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga 2000).

Una vez revisado lo referente a los principios y considerando lo que cada uno de ellos supone para la integración educativa, resulta importante mencionar cómo se ha llevado a cabo este proceso dentro de la educación en México, es decir qué acciones se han tomado para poder integrar a los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales al aula regular, para ello, en el siguiente apartado se realizará una descripción de estas acciones.

## 1.2 México y la atención necesidades educativas especiales

Hablando específicamente de la situación de la educación especial en México su historia se remonta a la creación de la escuela para sordos y ciegos, en el año de 1915, sin embargo, fue hasta finales de 1970 cuando por decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación Especial, con la finalidad de dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de especialistas en este ámbito.

Durante la década de los ochenta los servicios educativos especiales funcionaban en espacios separados de la educación regular y estaban dirigidos únicamente a los niños y niñas con alguna discapacidad. También existían servicios de apoyo complementarios, como los Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados que brindaban apoyo a alumnos(as) inscritos en educación básica y que presentaban dificultades de aprendizaje, o aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta.

A finales de los ochenta y principios de los noventa, surgieron los Centros para la Integración Educativa (COIE) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), con la finalidad de evaluar, canalizar y atender a los(as) alumnos(as) que presentaban algún tipo de discapacidad o problema de aprendizaje; sin embargo, estos servicios atendían a los(as) alumnos(as) separados(as) del resto de la población escolar y con un enfoque clínico-terapéutico, que atendía con deficiencia otras áreas de desarrollo como por ejemplo, la social y la familiar.

A partir de 1993 se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los sistemas, que consistió en cambiar las percepciones en cuanto a la función de los servicios existentes hasta ese momento y se dio mayor interés a combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación, además de promover la integración educativa, social y el derecho a la educación de calidad, que propicie el desarrollo de las potencialidades propias (Soriano, García, Huesca y Rodríguez).

Esta reorganización se encaminó a generar mayores oportunidades educativas para niños(as) con necesidades educativas especiales, particularmente para aquéllos(as) que presentan alguna discapacidad con la finalidad de garantizar la equidad, mejorar el proceso y los resultados en el ámbito educativo, para ello nace el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que constituye una respuesta del gobierno federal a las demandas ciudadanas en materia educativa y es producto de la participación de diversos sectores: autoridades educativas, profesionales de la educación especial, personal docente y directivo de la educación básica.

La reorganización incluyó diversas acciones, como por ejemplo la transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM) que ofrecerían los distintos niveles de educación básica, utilizando las adaptaciones pertinentes en los planes y programas de estudio generales. De la misma manera se crearon las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el objetivo de promover la integración de los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales a las aulas de educación regular (SEP, 2002).

También se reorientó y se impulsó la información de padres, madres de familia y maestros(as) con respecto a las necesidades educativas especiales, razón por la cual se crearon las Unidades de Orientación al Público (UOP). Sin embargo estas acciones no dieron los resultados esperados, debido principalmente a la falta de organización y coordinación de estas instituciones; es decir, cada una de ellas funcionaba de acuerdo al lugar donde se establecía y no respondían a un objetivo en común (SEP, 2002).

Debido a esta situación en 1997 se convocó a la Conferencia Nacional “Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad Para la Diversidad”, en la cual se concluyó que la acreditación y certificación de estudios sea la misma para los(las) alumnos(as) inscritos en escuelas regulares y especiales, eliminando las boletas de educación especial. A pesar de la preocupación y los avances logrados en materia de atención a la diversidad, los servicios que se proporcionan carecen de normatividad provocando desde falta de atención a los lugares que más lo requieren hasta una atención superficial y completamente desvinculada de los objetivos y propósitos plateados en la legislación (Ezcurra 2000).

Para muestra basta mencionar que, según datos aportados por las instancias estatales de educación especial, al inicio del ciclo escolar 2001-2002, se atendió en sus diversas modalidades a 525,232 alumnos(as) de los cuales 112,000 presentaban alguna discapacidad. Según estadísticas de la Secretaría de Educación Pública en ese ciclo se inscribieron 381,895 alumnos(as) con alguna discapacidad: ello indica que por lo menos 269,895 de estos(as) alumnos(as) no recibieron atención y apoyo específico de los servicios de educación especial (SEP 2002).

Esto fue debido a la ubicación de los servicios, pero sobre todo a la ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales, pues una gran parte de la población atendida por los servicios de educación especial, no presenta discapacidad alguna, es decir USAER y CAPEP se convierten en servicios complementarios que atienden a alumnos(as) con dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, matemáticas o con dificultades de conducta. A esta problemática se suma que, a pesar de los avances, aún hay un déficit muy grande, pues sólo el 8% de las escuelas de educación inicial y básica reciben algún tipo de apoyo de los servicios de apoyo de educación especial (SEP, 2002).

Estos procesos dieron pauta a la creación de un proyecto de investigación, llevado a cabo en México entre 1996 y 2002, cuyas metas fueron la sensibilización de los padres y madres de familia; la actualización del personal directivo y docente de las escuelas de educación regular y de los servicios de educación especial; la evaluación de los(as) niños(as) y jóvenes con necesidades educativas especiales y la planeación y seguimiento de las adecuaciones curriculares para estos(as) alumnos(as) SEP (2006).

Los propósitos principales del proyecto fueron promover los cambios en las prácticas del personal docente y propiciar un trabajo colaborativo para ofrecer una respuesta educativa adecuada, además de conformar escuelas integradoras, que asumieran el compromiso de atender alumnos(as) con necesidades educativas especiales.

Una vez comentado lo referente a las necesidades educativas especiales y sus características, es importante determinar la forma de identificarlas y evaluarlas, tal es el caso de la evaluación psicopedagógica. En el siguiente apartado se describirán los pasos a seguir para poder llevar a cabo una evaluación psicopedagógica.

## **II. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: UN INSTRUMENTO PARA DETECTAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

Considerando que en México existe un amplio número de alumnos(as) que presentan necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura y que según datos proporcionados por publicaciones de la SEP (2002), la atención a estos(as) alumnos(as) se reduce a un servicio poco estructurado, se considera importante profundizar sobre la función y las características de la evaluación psicopedagógica y así comprender de mejor forma como se lleva a cabo este proceso.

La evaluación psicopedagógica se considera como una parte fundamental en el proceso de detección, diagnóstico e intervención en el ámbito educativo; así mismo se concibe como un instrumento capaz de aportar mejoras en los métodos y actividades en diferentes campos tal es el caso de técnicas de estudio, resolución de dificultades en socialización y formación de habilidades, entre otros (Maher, 1989).

Es así que ésta se debe entender como un proceso mediante el cual se recopila y se analiza la información relevante, con respecto a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; con el objetivo de identificar las necesidades educativas en determinados(as) alumnos(as), que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas: para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de apoyos que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades se propone la realización de la evaluación psicopedagógica (Giné, 1999).

Asimismo, se debe señalar que se trata de un proceso que implica conocimientos especializados para evaluar las diferentes dimensiones en relación con el alumno(a), entre ellos el contexto escolar y familiar, así como la utilización de procedimientos, estrategias e instrumentos para los que se requiere una formación específica (MEC, 1996).

Por lo tanto se puede decir que el propósito más importante de la evaluación psicopedagógica es orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que necesita el alumno(a) para favorecer su desarrollo personal, priorizando aquellos aspectos que permitirán enfocar la respuesta educativa y los cambios progresivos que se desean para el alumno(a) (Colomer, Masot y Navarro, 2006)

Considerando lo anterior, dicha evaluación no debe verse como un proceso centrado única y exclusivamente en el individuo, sino más bien como una recopilación de datos de los contextos que rodean al sujeto; de la misma manera debe ser un trabajo conjunto entre profesores(as) y profesionales de la educación, con la finalidad de buscar un equilibrio y un punto de partida para utilizar lo que cada uno conoce tanto del sujeto, como del proceso de enseñanza, para así poder estructurar de manera adecuada la toma de decisiones en cuanto a la respuesta educativa que debe ofrecerse al sujeto (MEC, 1996).

No debe ser sólo un documento que describa al sujeto y sus deficiencias, ya que esto resultaría poco funcional para encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje y guiar la toma de decisiones en las estrategias y métodos de enseñanza, más bien debe ser visualizada como un informe global y sistémico, que nos brindará conocimiento acerca del(la) alumno(a), de sus contextos y de cómo podemos influir en ellos para lograr los objetivos esperados.

Por lo tanto toda evaluación psicopedagógica debe fundamentarse en cuatro principios básicos: El primero es el de funcionalidad, que sirve para tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje; el segundo es el principio dinámico, en el que se determina el potencial de aprendizaje del alumno(a) y también permite planear posibles acciones para el desarrollo del alumno(a). El tercero se denomina principio científico que se enfoca en la recolección y análisis de los datos. Finalmente el principio educativo y cooperativo que debe ser un complemento de la evaluación de la competencia curricular específica, para lo cual deben participar todos(as) los(as) profesionales que incidan en el sujeto de la evaluación (González 2002).

Así, la evaluación psicopedagógica no se reduce a una actuación por parte de un experto sino que más bien es el principio de una serie de actividades interrelacionadas que tienen por objetivo investigar y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, en ella se deben dar mayor importancia a aquellos aspectos que resultaran determinantes para la toma de decisiones en relación con la respuesta educativa (Colomer, Masot y Navarro 2006).

Es importante destacar que la evaluación psicopedagógica no debe ser vista como un instrumento de medición y comparación, sino como un medio para obtener indicadores confiables acerca del estado general del alumno(a), pero sobre todo, la evaluación debe dar una perspectiva general de lo que el(la) alumno(a) en cuestión es capaz de hacer y qué cosas se le dificultan, para ello es importante determinar el tipo de apoyo que el sujeto requiere, pues de ello dependerán las adecuaciones curriculares que posteriormente habrán de realizarse (MEC, 1996).

La evaluación es un proceso continuo, en el cual el(la) profesor(a) debe valorar la actividad escolar y sus métodos de enseñanza como parte esencial de este proceso, pues es él(ella) quien tiene una mayor interacción con el sujeto y puede detectar las necesidades

educativas especiales. Al diseñar una intervención se debe considerar que ésta complementa las actividades en el aula, pero no las suple (Puigdellívol, 1998).

Desde la perspectiva de Cedillo, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) la detección de las necesidades educativas especiales no se puede manejar como exclusiva del maestro(a), pues requiere de un trabajo conjunto donde intervienen especialistas, el padre, la madre y el(la) propio(a) alumno(a). Es importante que la detección no se convierta en una etiqueta, ya que una necesidad educativa especial no es solamente una condición que se presenta en el(la) niño(a), sino que también puede estar siendo determinada por lo que el contexto le proporciona.

Una vez comentado que la evaluación psicopedagógica es por excelencia el instrumento más importante para determinar la existencia de necesidades educativas especiales y que además de ello se convertirá en el medio que permita atenderlas bajo una perspectiva global y ecológica es importante hablar de la estructura de dicho proceso, ya que a partir de ello y de la correcta interpretación de la información obtenida se logrará el cumplimiento del objetivo final de la intervención que se desarrolla, tal es el caso de la integración educativa.

## 2.1 Proceso de aplicación y elementos a considerar.

Inicialmente quien se encargará de identificar la dificultad del alumno(a) será el(la) profesor(a), quien a su vez hará una evaluación de la situación de aprendizaje y posteriormente modificará las estrategias didácticas para así determinar si por medio de éstas el(la) alumno(a) alcanza los objetivos curriculares esperados: de los resultados obtenidos se definirá si el(la) alumno(a) requiere una evaluación más profunda o su necesidad educativa

quedará resuelta. En el caso de que la necesidad persista el(la) profesor(a) debe volver a hacer modificaciones significativas y considerar el apoyo por parte de otros profesionales (González, Ripalda, Asegurado 1995)

Entonces queda determinado que la necesidad de realizar una evaluación psicopedagógica surge a partir de la observación de situaciones escolares que no cumplen con los parámetros establecidos de regularidad, para ello surge una demanda que puede ser emitida por los distintos actores del proceso educativo, sin embargo lo más común es que sean el padre, la madre, los(as) maestros(as) quienes soliciten el apoyo por parte del psicopedagogo (a) (Bonals y González, 2006).

Desde el punto de vista de la Secretaría de Educación Pública (2005) la evaluación psicopedagógica debe fundamentarse en una evaluación inicial realizada por el(la) profesor(a) de grupo, tal evaluación brindará importancia no sólo al desempeño del alumno(a) en la áreas curriculares, sino también a la forma en cómo el(la) alumno(a) se relaciona con su medio, de tal forma es importante considerar tres etapas dentro de dicho proceso de evaluación:

- 1) La realización de la evaluación inicial y diagnóstica del grupo, que permite conocer el grado de conocimientos de los(as) alumnos(as) y la observación de las formas de socialización, estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias.
- 2) Evaluación de algunos(as) niños(as): esta se realiza una vez identificados los(as) alumnos(as) que muestren mayores dificultades en el aprendizaje, posteriormente deberán hacerse ajustes que permitan disminuir la dificultad.

3) Solicitud de evaluación psicopedagógica: algunos(as) alumnos(as) seguirán mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros(as), por lo que será preciso hacer una evaluación más profunda (MEC 1996).

Sin embargo otros autores como Bassedas, Huguet, Marrodán, Olivan, Planas, Rosell, Seguir y Vililla (1995) consideran que la evaluación psicopedagógica sigue, por lo común, las siguientes fases:

- Detección del caso, se da cuando el(la) profesor(a) identifica una o varias dificultades en el(la) alumno(a).
- Adopción de medidas ordinarias por parte del profesorado, en esta fase el(la) profesor(a) recurre a todas las opciones a su alcance para cubrir las necesidades que él observa en el(la) alumno (a).
- Derivación del caso, generalmente es el(la) profesor(a) titular quien se encarga de canalizar el caso a las áreas de psicopedagogía.
- Recolección inicial de información se lleva a cabo mediante la revisión de la información obtenida por parte del(la) profesor(a), del padre, la madre y de las observaciones realizadas.
- Redacción del informe psicopedagógico, es un documento mediante el cual se concreta la información obtenida.
- Intervención, el fin último de la evaluación es la intervención, pues en esta fase se dará respuesta a la necesidad del(la) alumno(a).

Gíne (1999) considera que la evaluación psicopedagógica se da bajo las siguientes pautas: fase I evaluación de la competencia curricular y del contexto familiar y escolar; a través de ella se pretende conocer la situación real del alumno(a) en relación al currículo, al

contexto escolar y familiar. En la fase II, se realiza una evaluación contextualizada de las condiciones personales en relación a las capacidades del(la) alumno(a) y en la fase III, se determinan los ámbitos de desarrollo prioritarios, es decir se enfocará el trabajo sobre las áreas en las que el(la) alumno(a) requiera apoyo con mayor atención.

Peón (2005) menciona que la evaluación psicopedagógica debe ser realizada por un(a) psicólogo(a) con experiencia, o un(a) profesor(a) de educación especial, dicha evaluación debe seguir los siguientes pasos:

1. Una vez que se detecta y se confirma la dificultad de aprendizaje, se debe aplicar al(la) niño(a) una batería de pruebas normalizadas para su cultura y nivel de desarrollo.

2. Posteriormente se analizan los resultados para emitir una conclusión psicopedagógica

3. Finalmente se elabora una propuesta curricular individualizada con base en los resultados de las pruebas

Considerando la información anterior es importante destacar que para detectar a los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales se requiere que el(la) profesor(a) sea un(a) buen(a) observador(a) y sobre todo esté interesado(a) en que las dificultades de sus alumnos(as) sean modificadas, de esta manera podrá mejorar las condiciones de escolarización de los(as) alumnos(as).

Resulta indispensable, entonces, que la evaluación psicopedagógica se considere como un procedimiento para ampliar de manera sistemática el conocimiento de los(las) niños(as) con necesidades educativas especiales, todo esto con el fin de ofrecer una adecuada información de cómo se está desarrollando el proceso educativo. Para conseguirlo es necesario que se describan los progresos que el(la) alumno(a) realiza en cuanto a actitudes, capacidades, destrezas y las dificultades con las que se encuentra (García y González, 1998).

Después de lo anterior, consideramos que de acuerdo con Cedillo, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) los apartados que deben estar presentes en la evaluación psicopedagógica son:

- Datos Personales: permite tener la ficha de identificación del sujeto, incluye la edad cronológica, que nos brinda un parámetro de desarrollo.
- Motivo de la evaluación: son los aspectos que presentan dificultades en la actividad escolar del(la) alumno(a).
- Apariencia física: puede aportar elementos sobre el desarrollo que el(la) niño(a) presenta es decir, si el peso y talla corresponden a la edad o si sufre algún problema de nutrición que pueda estar afectando su actividad escolar.
- Conducta durante la evaluación: puede arrojar indicadores sobre comportamientos que disminuyen el desempeño escolar del sujeto, como por ejemplo, si sigue o no instrucciones y si tiene o no una adecuada atención y comprensión.

- Antecedentes del desarrollo que incluyen el embarazo, antecedentes heredo-familiares, desarrollo motor, desarrollo del lenguaje, historia médica, historia escolar, situación familiar. Estos datos pueden determinar si el problema deriva de algún factor fisiológico.
- Situación actual, donde se incluye aspectos generales en el área intelectual, área de desarrollo motor, área comunicativo-lingüística, área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales; el nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación para aprender; información relacionada con el entorno del alumnado. El conocer a detalle todos estos factores puede indicarnos que uno o varios de ellos, pueden estar ocasionado la dificultad.
- Interpretación de resultados: se analizan todos los resultados y se determina si el grado de influencia, de algunos de los aspectos anteriores, es el que está provocando dicha problemática.
- Conclusiones y recomendaciones: se realiza el diagnostico final y se anexa una lista de recomendaciones para intentar solucionar la necesidad educativa especial.

La información anterior permite obtener datos importantes de los contextos en los cuales se desenvuelve el sujeto, para poder determinar y diseñar la intervención de manera que responda a las necesidades del(la) alumno(a); es decir que la intervención sea diseñada con una perspectiva global, pues esto permite considerar y relacionar las causas que producen la necesidad y atenderla. Esta perspectiva permite determinar los diversos factores que ocasionan la necesidad, tal es el caso de estilos de enseñanza, dinámica familiar, disposición de las aulas y materiales, en vez de centrarse únicamente en las características psicológicas del(la) alumno(a) (Maher, 1989).

De la misma manera, Coma y Álvarez (2006) afirman que la evaluación psicopedagógica requiere de un proceso previo en el cual se pueda obtener información sobre lo que se pretende conocer y mejorar. Este proceso tiene la finalidad de favorecer la toma de decisiones por medio de un seguimiento de las interacciones entre los diferentes elementos que intervienen tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Es por ello que los instrumentos y las técnicas utilizados deben servir de apoyo al psicopedagogo para identificar lo que sucede y lo que hay que hacer, considerando la realidad de las situaciones y las características del centro escolar.

Así esta propuesta global y ecológica debe considerar que la conducta del alumno(a) es el resultado de un sistema de interacciones en la cual están incluidos: el alumno(a), el grupo clase, el equipo de profesores(as), la familia y el entorno sociocultural, con dos momentos: El primero donde se recibe la demanda de alguno de los miembros interesados en conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje y se hace una recolección de información y se establecerán acuerdos entre los profesionales y los participantes para iniciar el proceso de identificación diagnóstica. Es decir, se dará a conocer al padre, a la madre y a los(as) maestros(as) acerca de que consistirá la evaluación, el tiempo que llevara y los elementos a evaluar.

El segundo momento es el desarrollo de las observaciones individuales y grupales con el fin de establecer las relaciones y los roles sociales en los cuales está inmiscuido el(la) alumno(a): esto nos permitirá conocer el grado de disposición y las diferentes maneras de actuar que el(la) alumno(a) tiene con respecto a las diversas situaciones que se le presentan. También se obtendrá información relevante acerca de cómo actúan los demás con el(la) alumno(a) y cómo organiza el(la) profesor(a) las actividades y la atención a la diversidad.

Además, en esta etapa se realizarán entrevistas con el(la) alumno(a), con el padre, la madre y otros profesionales en el caso en que se esté recibiendo otro tipo de intervención. El trabajo en esta etapa se complementa con el análisis de trabajos escolares, evaluaciones de los niveles de lectura, escritura y la aplicación de inventarios, cuestionarios y en algunos casos pruebas psicométricas. Es importante señalar que con toda esta diversidad hay que centrar la información recolectada, pues de nada sirve tener una serie de datos que no pueden conectarse entre sí y que muestran al alumno(a) de manera fragmentada; es decir, todos y cada uno de los datos obtenidos debe tener un ¿por qué?, pero sobretodo un ¿para qué?

Desde este punto de vista, resulta primordial que, antes de aplicar algún instrumento como la entrevista, tanto al padre y a la madre como a los(as) maestros(as), se realiza una conversación exploratoria, ya que esto nos permitirá dirigir el proceso de la entrevista de forma más específica y detallada, además de que a través de esta exploración se obtendrán una serie de datos que permitirán inferir en qué contexto se presentan de manera más frecuentes las dificultades del alumno(a). De igual forma, es necesario que en esta conversación se establezca que el psicopedagogo no es un participante ajeno al proceso, ni mucho menos un técnico que enfatizará los errores tanto del profesorado como de los padres y madres, sino que se trata de un agente potencializador de las habilidades tanto del profesor(a) como del alumno(a) y los padres, madres y de las relaciones que entre estos se generan (Vilana, 2006)

La entrevista es el instrumento que nos dará información de primera mano, sin embargo la mayoría de las ocasiones se recolectan los datos de todos los participantes exceptuando al(la) alumno(a), que sin duda es el eje del proceso, por esta razón Vilana (2006) considera que además de la entrevista que debe hacerse específicamente al alumno(a) se le debe hacer participe en las entrevistas a los padres, madres y maestros(as), pues esto brinda la

posibilidad de que se haga consciente de la situación que les preocupa, además de manifestar las posibles quejas o desacuerdos que de él surjan.

Otro instrumento utilizado para la recolección de datos es la observación, que de manera directa, se realiza en contextos naturales de interacción para poder identificar el tipo y modo de interrelaciones que el(la) alumno(a) establece con el medio que le rodea.

Para Colomer, Masot y Navarro (2006) la evaluación psicopedagógica deberá seguir un procedimiento estructurado empezando por la identificación de la finalidad de ésta, orientándose siempre a una clara comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje y ajustado el apoyo que se le ha de brindar al alumno(a) para cubrir sus necesidades. Posteriormente se tendrá que definir quiénes serán los participantes que compartirán, tanto el proceso de evaluación como las acciones iniciales. Pueden incluir al propio alumno(a), la familia, el(la) maestro(a) o equipo docente y los(as) especialistas.

De igual manera este proceso incluirá la formulación de hipótesis basadas en el análisis y la interpretación de la información y, por supuesto, la toma de decisiones para verificar si la información recolectada es suficiente o será necesario reestructurar la recolección. Una vez analizada la información, hay que planificar las acciones específicas, por ejemplo, definir que materiales o instrumentos se utilizaran para llevar a cabo la intervención (Bonals y González 2006).

Finalmente, se realiza nuevamente un análisis del trabajo realizado para probar o desaprobar las hipótesis iniciales y en caso de ser necesario establecer nuevas con el objetivo de optimizar el proceso, además de darle el seguimiento adecuado para realizar los ajustes pertinentes.

Una vez reflexionado sobre las consideraciones fundamentales de la evaluación psicopedagógica es necesario comentar que para los fines de este trabajo, en el caso de la evaluación de dificultades en lecto-escritura, se requerirá del establecimiento de hipótesis que permitan la identificación de los objetivos y criterios que servirán de marco para plantear el proceso de evaluación. Después se deberá describir de forma detallada el procedimiento o la metodología que permitirá evaluar las competencias lectoras y se analizarán los diversos tipos y grados del dificultad, para finalmente aportar orientaciones de carácter general sin olvidar que a la lectura y escritura como un medio de comunicación social y funcional (Grau 2006).

Recapitulando la información tratada en este apartado, la evaluación psicopedagógica es elemental como guía de las acciones posteriores que han de llevarse a cabo para atender a los(as) alumnos(as) que presenten alguna dificultad de aprendizaje; es decir, la evaluación no es un fin, sino un medio a través del cual se replanteará el proceso de enseñanza aprendizaje, enfatizando las estrategias utilizadas para conseguir que el(la) alumno(a), pueda acceder a los contenidos curriculares, así, la evaluación responde al ¿qué? de lo que el(la) alumno(a) sabe y puede aprender, sin embargo hay que situarnos en el ¿cómo? se logran los objetivos planteados.

A partir del ¿cómo? de los objetivos planteados es importante detallar el tipo de adecuación curricular que es preciso diseñar para que el(la) alumno(a) logre modificar o eliminar la dificultad de aprendizaje. En el siguiente capítulo se detallará el concepto de adecuaciones curriculares como respuesta a las necesidades educativas especiales.

### **III. LAS ADECUACIONES CURRICULARES COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

En apartados anteriores se ha abordado la importancia que dentro del ámbito escolar y educativo tiene la atención a la diversidad; es decir, la aceptación y concientización de que los individuos poseen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Estos pueden o no depender de alguna condición física o fisiológica del alumno(a), pero la verdadera importancia no radica en el simple hecho de conocer esta situación, más bien dependerá de lo que se puede hacer para aprovechar las habilidades del alumno(a) y optimizar aquellas que no se han desarrollado de forma adecuada.

De esta manera se puede considerar que así como la evaluación psicopedagógica es el instrumento primordial para la detección de las necesidades educativas especiales, las adecuaciones curriculares son el medio a través del cual se cristalizará el objetivo de integración para aquellos(as) alumnos(as) que posean necesidades educativas especiales.

Para comenzar se debe establecer que los aprendizajes a los que un(a) alumno(a) debe acceder se estructuran en el currículo, que puede definirse como un conjunto de fines, métodos de enseñanza y formas de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, grados y modalidades del sistema educativo que regulan el tiempo y la forma de la práctica docente. Este sistema deberá considerar al aula y al proceso educativo como un medio integrador en el que quedan implícitos los principios de normalización e integración, para lograr atender a la diversidad existente en el aula (Zabalza 1997).

Diez (1999) explica que el currículo no es un programa, sino una selección cultural, organizada para ser enseñada y aprendida. Considera que en ocasiones el currículo se reduce al qué, cómo y cuándo aprender, sin embargo, el currículo es diseñar y desarrollar la cultura propia e integrar a las nuevas generaciones de niños(as) y jóvenes por medio de la intervención educativa y afirma que el currículo es una herramienta de mediación que debe estar orientado a buscar el logro de competencias en determinadas áreas.

En este sentido es importante que el currículo sea flexible y abierto con el objetivo de contemplar las características individuales de los sujetos, pues sin duda alguna, se concibe como un elemento mediador, tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje como en el de integración escolar. Se considera al currículo como parte medular del proceso de enseñanza-aprendizaje y para lograr mejores condiciones de integración es importante que al realizar adecuaciones curriculares se tome en cuenta que deben poseer ciertas características cuando se trata de los(as) niños(as) cognitivamente diferentes (Sánchez y González, 1997).

López (1988) plantea tres principios importantes, el primero, es de flexibilidad, que hace referencia a la consideración de que no todos(as) los(as) niños(as) van a poder llegar a los objetivos planteados en el tiempo especificado; es decir, cada alumno(a) aprenderá a su ritmo para cubrir sus necesidades. El segundo plantea el trabajo simultáneo, participativo y cooperativo, aquí deberá hacerse alusión al principio de integración educativa que, como ya se había especificado en apartados anteriores, intenta incluir al alumno(a) con necesidades educativas especiales en las actividades de aula regular.

Para lograr este objetivo es necesario no crear currículos especiales o paralelos para cada alumno(a) sino que los sujetos regulares tendrán una participación en el proceso de integración a través del aprendizaje cooperativo. Los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales participarán en las mismas actividades y experiencias del tema que

esté desarrollándose en clase, sin pretender que sea con la misma intensidad ni con el mismo grado de aprendizaje.

El tercer principio es el de acomodación, que supone la construcción y planificación del currículo, considerando el contexto de cada centro, es como un proyecto curricular en el cual se tome en cuenta el fundamento psicológico; es decir, un modelo específico del proceso de enseñanza aprendizaje, además de ser contextualizado a nivel sociocultural, psicológico, pedagógico y epistemológico. Dentro de este principio el currículo comprende el contexto de cada aula a través de programaciones de grupo-clase y en caso de ser necesario realizar adaptaciones curriculares individualizadas (López 1998) considerando las diferencias en el estilo de aprendizaje que puedan existir dentro del grupo.

Como puede entenderse, el currículo representa el instrumento a través del cual se estructura la práctica docente, incluyendo a los(as) alumnos(as) que presenten necesidades educativas especiales. Díez (1999) considera que para estos(as) alumnos(as) el currículo debe tener los mismos objetivos, capacidades y actitudes, pero acceder a el con distintos medios para conseguirlos.

Es así como se llega al concepto de adecuaciones curriculares que son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en la escuela para permitir el acceso y progreso de los(las) alumnos(as) con necesidades educativas especiales. Dichas adecuaciones se realizan a partir de una selección, construcción y elaboración de propuestas que permitan enriquecer y diversificar al currículo, para que el(la) alumno(a) pueda acceder a el, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas tanto en el proyecto educativo institucional, como en el de aula (SEP 2006).

Del mismo modo Cedillo, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) confirman que las adecuaciones curriculares son la estrategia de intervención más importante para dar respuesta a los requerimientos del educando y, al igual que García (1998), señala la importancia de que éstas deben partir de un proyecto educativo de centro, pero sobretodo hacen énfasis en que se debe considerar la realidad del contexto. Es decir, se trata de poner en práctica las estrategias planteadas dentro de las propuestas curriculares pero sin olvidar las particularidades tanto del medio en el cual se está llevando a cabo como del(la) propio(a) alumno(a).

Se puede entender entonces que las adecuaciones curriculares son una respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna que no quedan cubiertas por el currículo común e integran lo que se denomina propuesta curricular individualizada, cuyo objetivo está centrado en tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que un(a) determinado alumno(a) no comparte con su grupo: es decir, se trata de modificar diseñar e implementar actividades que permitan al alumno(a) acceder a los contenidos curriculares que le representan mayor dificultad (González, Ripalda y Asegurado, 1995)

Desde la perspectiva anterior, entonces, las adecuaciones curriculares son una estrategia para alcanzar los propósitos de la enseñanza especialmente cuando un(a) alumno(a) o grupo de alumnos(as) necesita algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los(as) alumnos(as) con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje.

Las adecuaciones curriculares pueden abarcar al conjunto de los(as) alumnos(as) del curso, ciclo o escuela general, pasando por los proyectos educativos, curriculares, las

programaciones de aula, hasta las necesidades individuales de cada alumno(a). Es decir, se trata de que a partir de la diversidad existente dentro de un grupo o escuela se realice el diseño de estrategias pedagógicas que respeten las diferencias individuales del alumnado: que dichas adecuaciones deben formularse con respecto a lo que el alumno(a) necesita en un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es así como se pueden identificar tres niveles desde los cuales se pueden llevar a cabo adecuaciones curriculares. El primero es el nivel general, ya que se aplican a los(as) alumnos(as) del centro escolar, ciclo o curso e implican básicamente aspectos organizativos, del aula, ciclo o escuela, incluyen condiciones físicas y materiales que permitan apoyo a la diversidad existente dentro del centro escolar. El segundo nivel es el de las adecuaciones específicas, que incluyen únicamente a los(las) alumnos(as) con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, que se realizan directamente a los contenidos curriculares, finalmente, encontramos a las adecuaciones curriculares individualizadas que se refieren a las modificaciones que se realizan en una área o contenido particular y que en la mayoría de las ocasiones suponen modificaciones significativas y, al igual que en el segundo nivel, está asociada a discapacidad (Brennan 1998).

Sin duda las adecuaciones curriculares deben enfocarse en las capacidades que el alumno (a) debe desarrollar, considerando aquellas capacidades que ya posee; puede decirse entonces que uno de los objetivos principales de las adecuaciones curriculares es crear zonas de desarrollo próximo. Es decir, estas deben ubicar al alumno(a) entre lo que no sabe hacer y lo que puede hacer con apoyo de un experto, para lograr optimizar su proceso de aprendizaje (Colomer, Masot y Navarro, 2006).

De esta manera se establece que las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental de la definición de la integración educativa. La lógica de las adecuaciones curriculares es sencilla: cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algunos(as) alumnos(as) o éstas rebasan las posibilidades directas de trabajo pedagógico del(la) profesor(a), es necesario definir el apoyo que requieren esos(as) alumno(as) y proporcionárselos.

Es importante considerar que las adecuaciones curriculares se diseñan en la planeación del(la) profesor(a), por ello vale la pena mencionar que esta planeación debe ser visualizada como una serie de operaciones que los profesores(as), ya sea en conjunto o en grupos más pequeños, llevan a cabo para organizar la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que conforman el currículo seguido por los alumnos(as).

González (2002) considera importante que las adecuaciones curriculares sean sistemáticas y funcionales. Para lograr estas dos características, hay que considerar dos factores determinantes. El primero, es la evaluación al alumno(a), pues a partir de ella se determinará la existencia de necesidades educativas especiales y se organizaran los contenidos curriculares. La segunda es la planeación del profesor(a) que constituye la acción mediadora entre los planes, programas y el(la) alumno(a) y es el instrumento principal a partir del cual un proyecto educativo general puede llegar a una situación de aprendizaje concreto.

Para poder llevar a cabo una planeación adecuada y sistemática se requiere que los(las) profesores(as) tengan suficiente conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes; es decir, el enfoque bajo el cual se propone trabajar y qué habilidades, actitudes y conocimientos se pretenden desarrollar en el alumno(a), sin olvidar las condiciones

institucionales y los recursos reales con los que se cuenta. De esta forma se podrá adaptar una propuesta integral educativa y sociocultural.

Es común que cuando en un centro educativo se empiezan abordar las propuestas y conceptos relacionados con la integración educativa y con las adecuaciones curriculares, muchos(as) profesores(as) de escuela regular tienden a pensar que en sus grupos hay un número elevado de niños(as) con necesidades educativas especiales, sin embargo es importante recalcar que éstas solamente puede precisarse mediante la evaluación psicopedagógica (García, 1999) que como ya se había mencionado, servirá de guía para ir planteando la toma de decisiones acerca de los contenidos que debe adaptarse, de las estrategias y los medios que se utilizaran para llevarlas a cabo de manera eficaz.

Cabe destacar que para llevar a cabo las adecuaciones curriculares, los(as) maestros(as) tendrán que partir de una clara concepción sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil, pues dichas adecuaciones deben ser vistas como un tipo de intervención que puede determinar la dirección del proceso educativo del alumno(a). De este modo, la acción docente viene a ser el elemento esencial que influye directamente sobre el desarrollo y el aprendizaje de todos(as) los(as) niños(as) en el contexto escolar.

Por ello es importante considerar que, dependiendo de los requerimientos específicos de cada alumno o alumna, se pueden adecuar las metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenidos, los procedimientos de evaluación e inclusive pueden ajustarse los propósitos de cada grado. Lo que no puede sufrir ajustes son los propósitos generales marcados por los planes y programas para cada nivel educativo. En el momento en que es necesario ajustar o modificar estos propósitos de manera radical, ya no se puede hablar de adecuaciones a un currículo común, sino de un currículo paralelo (Zabalza 1997).

Por tal motivo vale la pena especificar qué tipo de adecuación curricular debe llevarse a cabo en cada una de las diferentes situaciones que presenta el(la) alumno(a); es decir, se debe establecer una relación entre la necesidad del niño(a), lo que se puede y debe realizar para cubrirla, considerando materiales didácticos, tiempo, espacios físicos y contenidos de aprendizaje. A continuación se describirá los tipos y criterios relacionados con las adecuaciones curriculares

### 3.1 Tipos de adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares son el elemento que permitirá al alumno(a) con necesidades educativas especiales integrarse dentro del aula regular y acceder a los contenidos curriculares marcados por los planes y programas de estudio, correspondientes a un grado escolar y área de aprendizaje específica: se trata, entonces de que su finalidad está relacionada con la idea de promover habilidades y competencias que le permitirán al alumno(a) desarrollarse de manera autónoma y funcional dentro de su contexto sociocultural.

Dada su importancia, las adecuaciones curriculares deben poseer ciertas características, que van a depender de múltiples factores, como el tiempo en el que son aplicadas y los medios susceptibles a adecuar ya sean físicos o metodológicos. Es importante que al realizar el diseño de estas adecuaciones se tengan muy claros los objetivos que desean lograrse con el(la) alumno(a) y no pensar que una adecuación curricular implica bajar el nivel de los contenidos, sino como su nombre lo dice adecuar la forma de abordarlos, respetando los tiempos de aprendizaje de aquellos(as) niños(as) que no logran un nivel de desarrollo acorde a su edad.

Para evitar que las adecuaciones curriculares se conviertan en un currículo paralelo se debe considerar que existen dos tipos de adecuaciones curriculares: modificaciones, tanto en la metodología como en las actividades de enseñanza aprendizaje: estas adaptaciones deberán considerar el tiempo que cada sujeto utilizará para alcanzar los objetivos planteados y, con base en esto, priorizar determinados objetivos, contenidos y eliminar o introducir algún otro de acuerdo con las características específicas del sujeto (Piantoni 1997).

El otro tipo son las adecuaciones curriculares de acceso, que se refieren a las modificaciones que se llevan a cabo a través de materiales específicos o estructuras físicas, como la iluminación, ventilación, el uso de elevadores o rampas, que permitan al alumno(a) moverse de manera autónoma, pero además, estas adecuaciones deben permitir que exista una interrelación entre el sujeto y su medio. La idea es que a través de estas adecuaciones se puede ubicar mejor al alumno(a) dentro del aula para compensar sus dificultades y para que pueda participar de mejor manera en la dinámica del trabajo escolar (González 2002).

Para elaborar adecuaciones curriculares funcionales hay que tomar en cuenta que existen alumnos(as) que necesitan medios específicos de acceso a los contenidos del currículo, tal es el caso de los medios personales que son entendidos como el apoyo profesional que se le brinda al sujeto en función de su necesidad educativa especial logopeda, fisioterapeuta, profesor(a) de apoyo, psicopedagogo(a) y estará para optimizar el proceso de enseñanza -aprendizaje.

Dentro de esta misma categoría encontramos también al apoyo técnico que un alumno(a), dependiendo de sus características puede llegar a necesitar, tal es el caso de

anteojos, aparatos auxiliares auditivos o sillas de ruedas todo esto con el fin de mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje.

Otro tipo de adecuaciones para lograr optimizar el trabajo dentro del centro escolar y del aula son las adecuaciones de contexto, que aluden a las modificaciones que se realizan sobre la estructura grupal, es decir, la forma en cómo los demás alumnos(a) integran al alumno(a) con necesidades educativas especiales. Estas adecuaciones se llevan a cabo mediante una serie de actividades que involucran al resto del grupo e incluso al resto del centro escolar, para que el(la) o los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales se sientan socialmente aceptados y no segregados ni etiquetados.

Las adecuaciones con mayor peso son aquellas que se realizan directamente a los contenidos curriculares; es decir, aquellas que se encargan de modificar uno o varios elementos de la planificación, como cambios en las expectativas de los logros obtenidos por el(la) alumno(a) o incluso los parámetros y formas de evaluar. Estas modificaciones se realizan respetando las diferencias individuales y se formulan a partir de lo que el(la) alumno(a) necesita en un momento específico de su proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea en un área curricular definida o a nivel general. De esta forma se debe considerar que las adecuaciones no son de carácter fijo y pueden variar de acuerdo a las posibilidades del alumno(a) (García 1998).

Dentro de las adecuaciones a los elementos curriculares, encontramos que se pueden realizar modificaciones en los contenidos, en las estrategias de enseñanza, en los procedimientos de evaluación y en los objetivos. Dichas adecuaciones se clasifican en: no significativas, cuando no modifican de manera radical la programación del(la) profesor(a) y significativas, cuando dichas modificaciones implican de cierta forma una individualización del currículo, sin olvidar que no debe crearse un currículo paralelo y que el alumno(a) debe

realizar, en medida de lo posible, las mismas actividades de sus compañeros(as) de grupo, para evitar la segregación.

Desde el punto de vista de Hanko (1998) existen diversas formas desde las cuales se pueden hacer adecuaciones a los elementos del currículo, una de ellas es la modificación en las estrategias de enseñanza. En este tipo de adecuaciones, el profesor(a) podrá utilizar métodos y materiales de enseñanza diversificados, en función de las necesidades del alumno(a) o del grupo, sin olvidar que dichas actividades deberán favorecer la participación activa, la iniciativa, el interés, pero sobretodo la autonomía del alumno(a).

También se pueden realizar adecuaciones a los contenidos de enseñanza, éstas se caracterizan por priorizar contenidos o sustituirlos, con el objetivo de optimizar la manera en como son abordados por el(la) profesor(a), considerando la secuencia y la extensión con respecto a los demás contenidos y respetando el ritmo de adquisición de cada uno(a) de los(as) alumnos(as). Es importante mencionar que las adecuaciones deben realizarse en función de los intereses y las necesidades del(la) alumno(a), de lo contrario estas serán poco funcionales.

Finalmente encontramos a las adecuaciones realizadas a la evaluación, éstas implican la diversificación de los instrumentos con los cuales se establece el nivel de aprendizaje del(la) alumno(a). Estos instrumentos deben contener actividades coherentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que se desean evaluar, esto implica de una u otra forma realizar adecuaciones a los objetivos de aprendizaje: es decir, otorgarle mayor prioridad o eliminar algunos con la finalidad de que sean acordes a las habilidades del alumno(a).

Así las adecuaciones curriculares harán la diferencia entre un(a) alumno(a) integrado a un aula regular y un(a) alumno(a) que, dentro de salón de clases, sea segregado y etiquetado: se trata que a partir de la evaluación psicopedagógica se identifique el tipo de apoyo y adecuación curricular que requiere el(la) alumno(a) para mejorar sus condiciones educativas en el aula regular.

Cedillo, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) coinciden en que las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental de la definición de la integración educativa y van relacionadas con el apoyo necesario que requieren aquellos alumnos(as) con necesidades educativas especiales. Por ello, se define a las adecuaciones como la respuesta específica y adaptada a las necesidades de un(a) alumno(a), ya que estas necesidades no quedan cubiertas por el currículo común. Esto constituye lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada y su objetivo es garantizar que se de respuesta a las necesidades educativas que un(a) alumno(a) no comparte con su grupo.

Para poder llevar a cabo una adecuación curricular se deben consideran ciertas prioridades como la utilización de instrumentos o materiales educativos específicos que permitan cubrir la demanda del sujeto con necesidades educativas especiales. Es importante destacar que dichos instrumentos deben proporcionar autonomía y funcionalidad al alumno(a) pues esto determinará la consolidación de habilidades que favorezcan el desarrollo del sujeto sin crear dependencia. Todas estas habilidades deben ser planeadas con relación a lo que el sujeto pueda hacer y no tratar de desarrollar una habilidad que represente una mayor complejidad: las habilidades sociales deben ser priorizadas, pues ayudarán a la integración del(la) alumno(a) (Zabalza 1997).

Una cuestión importante para Cedillo, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) es considerar la planeación del maestro(a) como punto de partida para la realización

de adecuaciones curriculares, ya que dicha planeación se considera una acción mediadora entre los planes y programas de estudio, las escuelas y los grupos, así, las adecuaciones deben formar parte de la planeación para organizar a un nivel concreto la actividad didáctica y con esto poner en práctica las experiencias del aprendizaje.

Sánchez y González (1997) explican que al diseñar las adecuaciones curriculares, los(las) maestros(as) deben considerar distintos aspectos, tal es el caso de las dificultades físicas o intelectuales que un(a) alumno(a) presenta ante determinado contenido escolar la elaboración de adecuaciones curriculares es un proceso continuo y en todos los casos debe favorecer el desarrollo autónomo del(la) alumno(a), es decir todos los aprendizajes serán funcionales mediante estrategias y actividades que sean significativas en los ámbitos de su desarrollo incluyendo las habilidades sociales y de interacción grupal que se consideran de gran importancia.

De la misma manera las adecuaciones curriculares deben incluir y priorizar una selección de contenidos que el(la) alumno(a) aprenda de manera sencilla, importante considerar que las actividades que se diseñen para trabajar con las adecuaciones curriculares se elaboren con respecto a los intereses del(la) alumno(a) y trabajar de acuerdo con sus estilos de aprendizaje y preferencias, sin olvidar adecuar cada uno de los contenidos a su edad cronológica. (Cedillo, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Díez (1999) afirma que es importante que se seleccionen capacidades, destrezas, valores, actitudes, contenidos y métodos para adaptarlos a los(as) alumnos(as) con dificultades por lo que las adecuaciones curriculares deben seguir cierta secuencia empezando con una evaluación diagnóstica que determine el nivel de la dificultad y, mediante esto, diseñar un programa de entrenamiento que permita desarrollar dichas capacidades en el tiempo necesario; posteriormente se realizará una evaluación final que

aporte un panorama acerca de los logros obtenidos. Y se dará seguimiento necesario para superar el problema.

Como se mencionó en párrafos anteriores, para poder dar atención a los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales se consideran dos tipos de adecuación curricular, la no significativa y la significativa. La primera se refiere a la modificación que se hace en la práctica escolar, es decir, en alguno de los métodos o estrategias que se están llevando a cabo y que interfieren en la forma en que el sujeto accede a la información. La adecuación curricular significativa hace referencia a los cambios que se establecen en los contenidos curriculares, por lo cual se modificaran tanto los objetivos como los conceptos. A esto se le conoce como propuesta curricular individualizada (Brenan, 1988).

Para la elaboración de una propuesta curricular individualizada se deben considerar, además, puntos específicos que la harán funcional y adecuada: el primer punto que hay que tomar en cuenta es el currículo en general que sirve como punto de referencia en cuanto al grupo del alumno(a) y que permitirá configurar la respuesta educativa específica para el sujeto. También deben considerarse las adecuaciones no significativas, para finalmente llegar a las adecuaciones curriculares individuales, que se establecerán en función de las necesidades que no puedan ser cubiertas con adecuaciones no significativas (Cedillo, Escalante, Escandón, Mustri y Puga 2000).

Por su parte Hanco (1998) menciona que se pueden definir adecuaciones curriculares de ciclo o adaptaciones de unidades didácticas cada una de ellas con características específicas y objetivos distintos en cuanto a la temporalidad. Las adecuaciones curriculares de ciclo consideran las necesidades especiales y el proyecto educativo curricular de centro. Las propuestas de adaptación de unidades didácticas son elaboradas por cada uno(a) de los(as) profesores(as) y debe abordar una serie de puntos que permitan funcionalidad a la propuesta,

como los objetivos didácticos y contenidos, en los cuales se toma la decisión de los objetivos que se priorizan y los que se eliminan.

Al realizar adecuaciones curriculares se tomará en cuenta que los criterios de evaluación van a estar sujetos a cambios mediante las variaciones de los objetivos establecidos; por ello es importante considerar el tipo de estrategias y métodos por medio de los cuales se accede a los objetivos, pues estas serán determinantes en el cumplimiento de dichos objetivos. Las adecuaciones deben proveer de medios específicos de acceso a los contenidos del currículo, considerando los medios personales, que se refieren principalmente al apoyo que pueda requerir el alumno(a), como por ejemplo tutorías, evaluaciones multidisciplinarias, tratamientos o terapias especializadas que contribuyan en el desarrollo del alumno(a) (Piantoni, 1997).

De la misma forma se pueden considerar los recursos materiales extraordinarios que compensen de una u otra manera la dificultad del alumno(a) en este punto se incluyen los materiales didácticos que faciliten el proceso. Finalmente se encuentran los recursos ambientales que aluden a la necesidad de adecuar los espacios en los que el sujeto se desarrolla, con el fin de que las cualidades arquitectónicas de los centros educativos apoyen al sujeto y no se conviertan en un obstáculo (González, Ripalda y Asegurado, 1995).

Para Puigdemívol (1998) es importante considerar diez criterios para elaborar de manera funcional las adecuaciones curriculares pertinentes. A continuación se comenta cada uno de ellos

*1. Criterio de compensación.* En el se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje.

2. *Criterio de autonomía/funcionalidad.* Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno(a), con el fin de que resuelva necesidades básicas como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro, sin la ayuda de otra persona.

3. *Criterio de probabilidad de adquisición.* Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los(as) alumnos(as), dejando en segundo término o prescindiendo de los que le representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación. Para un(a) niño(a) con discapacidad intelectual existen aprendizajes que le significarán un elevado grado de esfuerzo, persistencia, que presentan pocas probabilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente por él; por lo tanto, hay que optar por el desarrollo de otras capacidades o habilidades que le permitan consolidar sus avances y estimular su interés en el trabajo escolar.

4. *Criterio de sociabilidad.* Se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación, sobre todo cuando se identifican dificultades de lenguaje o de orden afectivo.

5. *Criterio de significación.* Implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el(la) alumno(a) en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprenda sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.

6. *Criterio de variabilidad.* Supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del(la) alumno(a), especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes. Las estrategias metodológicas que el(la) maestro(a) aplica deben ser diversificadas y su sentido debe apuntar a que el alumno(a) disponga de suficientes alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrenta con el conocimiento escolar.

7. *Criterio de preferencias personales.* Significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del(la) alumno(a), rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro al realizarlas, lo que propicia una mayor motivación y una participación más dinámica en las tareas escolares.

8. *Criterio de adecuación a la edad cronológica.* Implica valorar los intereses del(la) alumno(a), independientemente de sus necesidades educativas especiales para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje. Aunque el(la) alumno(a) esté en un nivel de aprendizaje inferior al que le correspondería por su edad cronológica sus intereses personales y sus actitudes no se corresponden con los de los(as) niños(as) con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos por lo que hay que procurar tomar en cuenta su edad cronológica al aplicar determinadas estrategias o actividades.

9. *Criterio de transferencia.* Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño(a) fuera de la escuela, evitando el formalismo que caracteriza a ciertas actividades escolares en las que se ignora la importancia de que el(la) niño(a) trabaje con materiales de uso común y que se represente vivencias cotidianas de su entorno social, restando significatividad y funcionalidad a lo que aprende.

*10. Criterio de ampliación de ámbitos.* Favorece los aprendizajes que le permiten al alumno (a) ampliar sus ámbitos habituales de acción enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas. Integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar le dan la posibilidad de construir nuevos significados y, comprender mejor el mundo que le rodea. Las características particulares del(la) alumno(a) definen cuál o cuáles criterios debe priorizar el(la) profesor(a), con el apoyo del personal de educación especial y de los mismos padres y madres.

Estos criterios servirán como guía para la elaboración de adecuaciones curriculares, sin embargo, no basta aplicarlos al pie de la letra, sino que hay que tomar en cuenta la realidad del contexto del(la) alumno(a) y la del(la) propio(a) maestro(a), pues de lo contrario las adecuaciones quedarán como una serie de propuesta difíciles de llevar a cabo.

De la misma manera hay que tener en cuenta que no basta con hacer adecuaciones y llevarlas a cabo, también hay que ir realizando evaluaciones continuas a cada uno de los objetivos planteados en las propuestas curriculares, ya que a pesar de considerar toda la información obtenida en la evaluación siempre haya algo que mejorar e incluso puede ser que el(la) alumno(a) tenga avances más o menos rápidos de lo esperado y debido a ello hay que hacer modificaciones.

Asimismo esta evaluación debe considerar el tiempo para el logro de los propósitos, pues en ocasiones al término del ciclo escolar aún quedan objetivos por cumplir y se deben tomar decisiones acerca del apoyo que el(la) alumno(a) está recibiendo; es decir, si debe haber un aumento o disminución del mismo para poder lograr los propósitos establecidos, de

igual forma, se tiene que realizar una planeación para el seguimiento del alumno (a) en caso de ser necesario (SEP / PRONAP, 2000).

Para finalizar con este apartado vale la pena comentar que las adecuaciones curriculares son las modificaciones que se llevan a cabo dentro del contexto escolar para favorecer el proceso de aprendizaje de los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales. Existen diferentes elementos a los cuales se les pueden realizar adecuaciones y van desde los cambios a los elementos físicos de un aula o centro escolar hasta las modificaciones y sustituciones de los elementos del currículo, como los contenidos, estrategias de enseñanza, objetivos y procedimientos de evaluación.

Estas adecuaciones deben considerar y respetar el ritmo de aprendizaje del(la) alumno(a), además de sus intereses y por supuesto su realidad, ya que debido al contexto se pueden encontrar limitaciones que no permitan llevar a cabo las adecuaciones como se plantean en un principio. No sobra mencionar que las modificaciones se realizaran en una o varias áreas del currículo dependiendo de las características del alumno(a).

Una vez comentadas las consideraciones relacionadas con la atención a la diversidad educativa y las adecuaciones curriculares se comentaran aspectos relacionados con la lecto-escritura, ya que estos contenidos servirán para elaborar tanto la evaluación como el diseño de la intervención a dos alumnos y una alumna que presentan dificultades de aprendizaje.

#### **IV. PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA**

El lenguaje en todas sus formas y expresiones permite al ser humano compartir experiencias y vincular el aprendizaje, empieza como un medio de comunicación y gracias a él se adquiere una visión del entorno. A través del lenguaje se transmite a los demás lo que se aprende, de esta manera el individuo enriquece su cultura logrando adquirir y aplicar sus conocimientos. Consecuentemente las dificultades y limitaciones en la adquisición de la lecto-escritura marcan límites en cuanto al desempeño comunicativo, social y escolar de los individuos.

Por mucho tiempo, en el ámbito escolar la reflexión pedagógica ha dedicado sus esfuerzos a encontrar-diseñar la mejor manera de enseñar la lectura, como respuesta a una función que socialmente se le asigna a la escuela: la alfabetización. Sin embargo, las formas que asume esta tarea están lejos de responder de manera efectiva a esta demanda social, ya que los resultados de diversas investigaciones reflejan un incremento considerable en los índices de reprobación, de deserción escolar y en el índice de analfabetismo funcional que existe en nuestro país (Nemirovsky 1999). Esto debido principalmente al uso de estrategias fundamentadas en la concepción mecánica de la lectura que se enfocaban en que el alumno(a) únicamente realizara una decodificación de los símbolos, restándole importancia a la función comunicativa de la lectura.

Históricamente, la lectura y la escritura han sido dos herramientas por medio de las cuales el ser humano crea una serie de símbolos que le permiten establecer una relación y comprensión del mundo que le rodea. De esta forma, la lectura y la escritura ya no son visualizadas como fines, sino como medios e instrumentos que permiten una comprensión y estructuración del mundo y su cultura (Chartier y Hébrard 2000). Debido a ello han surgido

investigaciones para conocer cómo es el que el ser humano puede llevar a cabo el proceso de lectura y escritura.

Durante la década de los setenta, los modelos utilizados para la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura estaban determinados por la identificación de letras, de rasgos ortográficos y relaciones letra-sonido. Estos métodos estaban focalizados habitualmente en aprender a identificar letras sílabas y palabras, olvidando el proceso de comprensión y operación, pues no consideraban que la lectura es una búsqueda de significado (Goodman, 1984). Esto propició que a pesar de que los(las) alumnos(as) eran hábiles para la lectura fluida y para decodificar palabras tenían frecuentes fallas en la comprensión de los textos, esto en realidad no presentaba mayor problema, debido a que en general, el aprendizaje escolar se concebía como un proceso mecanizado y totalmente memorístico.

Sin embargo el nacimiento de nuevas teorías pedagógicas como la psicogenética de Piaget, la sociocultural de Vigotsky y las constructivistas fueron centrando su atención en el proceso de adquisición de la lecto-escritura como parte fundamental del aprendizaje de los individuos. De esta forma diversos estudios se enfocaron en profundizar diferentes aspectos del aprendizaje de la lecto-escritura, con la finalidad de optimizar la manera en cómo debía ser enseñando para lograr que el(la) alumno(a) tuviera mayores habilidades tanto de decodificación como de comprensión.

Vernon (1998) enfatiza la importancia de la conciencia fonológica, entendida como la habilidad de comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico y que si le combina con otro forma unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado y afirma que esta conciencia fonológica juega un papel importante, ya que a través de ella se realiza un análisis de las

diversas unidades posibles a identificar en la lengua oral, letras, sílabas y palabras, siendo esta una forma efectiva de acceder al contenido de un texto.

Desde esta perspectiva se pueden encontrar afirmaciones como la de Dockrell (1997) que considera fundamental el acceso a la lectura por medio de la identificación de palabras, pues cuando un(a) niño(a) se encuentra con una palabra que jamás ha visto y por consiguiente no conoce su significado, la única forma que tiene de acceder a ella es mediante su fonología, es decir, para los(as) niños(as) que empiezan a leer la mayoría de las palabras son nuevas. De esta forma es muy probable que para leerlas dependan considerablemente del uso de la estructura fonológica de la palabra.

De igual forma, para Vernon (1998) la lógica del proceso de lectura empieza con la identificación de letras para poder transformarlas en sonido y de esta manera construir representaciones fonológicas de la palabra, con el objetivo de acceder a los múltiples significados de ésta. Posteriormente se le asigna un valor sintáctico, es decir, se coordina y se organiza para construir el significado de la frase e integrarlo para elaborar un sentido global del texto y así realizar inferencias basadas en el conocimiento del mundo y construir significados.

Estas perspectivas no son las únicas que tratan de explicar y describir los componentes y la secuencia del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura existen también los que consideran importante: el factor fisiológico, tal es el caso de las propuestas por Azcoaga, Derman e Iglesias (1997) quienes afirman que el aprendizaje de la lectura y escritura incluye procesos fisiológicos, psicológicos y pedagógicos que confluyen e interactúan de manera importante, cualquier deficiencia en alguno de ellos traerá como consecuencias dificultades de aprendizaje. La mayoría de las ocasiones se le resta importancia al factor fisiológico y

sólo se reconoce cuando prevalece una dificultad que no ha podido ser resuelta por los medios pedagógicos y psicológicos

También hay perspectivas como la de Goodman (1984) que menciona que el proceso de adquisición de la lectura y escritura es, por un lado, individual pues se usa para satisfacer necesidades personales y, por otro lado, social porque se utiliza para comunicarse con otras personas ya que finalmente el objetivo es aprender a leer y escribir. En este sentido para Golder y Gaonach (2002) la lectura no se adquiere, se aprende en situaciones provocadas por el entorno, para hacerlo se requiere cierto número de competencias que permitirán la aplicación de los mecanismos implicados en la actividad de la lectura. Se entiende entonces a la lectura como una conducta inteligente y el cerebro como el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información.

Por su parte Vega (citado en Defior, Justicia y Martos, 1998) concibe a la lectura como un acto global, pero compuesto de una multitud de acciones individuales coordinadas, cuya finalidad es la construcción del significado global del texto. En esta misma línea Nemirovsky (1999) afirma que leer y escribir consiste en apoyar a los(as) niños(as) en el dominio del lenguaje para que sean mejores productores e intérpretes de textos y le permita el uso social de los mismos.

Existen también otros autores como Ferreiro (2000) que defienden la idea de la adquisición de la lectura a partir de unidades significativas (palabras): esta postura afirma que antes de que el sujeto conozca el código lectográfico de manera formal, hay una concepción previa y propia de lo que la palabra quiere decir. Puede entenderse entonces a la lectura como un proceso complejo y dinámico, mediante el cual el lector construye de forma activa una representación de significado por medio del cual comprende lo leído.

Azcoaga, Derman e Iglesias (1997) comentan que el proceso de lectura y escritura se desarrolla por niveles; tal es el caso del aspecto semántico-sintáctico, el automático y el comprensivo. En el primero se realiza un análisis de las características de la palabra, desde su decodificación y su organización, hasta la asignación de su significado. El segundo comienza con el deletreo hasta llegar a la lectura fluida y prosódica; es decir, considerando la pronunciación y acentuación de las palabras y finalmente el comprensivo, que va desde la asignación de sentido a cada palabra aislada hasta el de la oración; entendiéndose por comprensión la capacidad de transferir a la lectura todos los contenidos significativos.

En cuanto a escritura se refiere hay un sentido gráfico y ortográfico; el primero se refiere al aspecto físico de las letras, como el trazado, la configuración de palabras y oraciones que implican la finura y precisión de los movimientos manuales. En el ortográfico el individuo hace una relación entre las características físicas de la letra y su sonido correspondiente (Azcoaga, 1987).

Como puede observarse, Azcoaga (1987) separa los procesos de lectura y escritura dándole mayor importancia a la discriminación de formas y a la decodificación; de la misma manera, Golder y Gaonach (1998) afirman que leer es comprender y para aprender a comprender no basta ejercitar esta habilidad, sino que se deben ejercitar los mecanismos que permitan la descodificación y finalmente la comprensión.

Portellano (1988) afirma que existen tres formas en las que un sujeto puede manifestar la escritura. La primera es la que se denomina copia, ésta supone una adecuada habilidad grafo motriz y perceptiva; la segunda es la de dictado, que implica mayor complejidad pues requiere una amplia capacidad de retención auditiva y al mismo tiempo es necesario que el

sujeto haya interiorizado previamente los grafemas y su correspondencia fonémica. La tercera es la escritura espontánea, es la más difícil de lograr, pues el modelo visual o auditivo no está presente y es necesario que el(la) niño(a) haya interiorizado sonidos y secuencias.

Existen también otros autores como Ferreiro (2000) que afirma que el proceso de lecto-escritura tiene que ver con el aprendizaje de palabras; es decir, antes de que un(a) niño(a) aprenda a diferenciar el sonido de una letra, debe aprender lo que la palabra significa, esto con el objetivo de que el(la) alumno(a) comience a derivar palabras, a aprender a partir de unidades significativas. De esta forma, será más fácil para el sujeto, establecer que palabras son las que conoce, tanto de manera oral como escrita, y a partir de ello comenzar a desarrollar la habilidad lectora de una forma eficaz y significativa.

Ante esto, el modelo constructivista considera que la lectura y escritura son dos procesos íntimamente relacionados y tienen que abordarse de manera global para garantizar el proceso de lectura y escritura de manera eficaz. La adquisición de la lectura y escritura favorece y propicia canales de comunicación entre el sujeto, su entorno social y cultural; este supuesto se encuentra alejado de aquellas visiones conductista y formalistas que afirman que la lectura y la escritura debe abordarse desde una perspectiva de símbolos que siempre tienen que dividirse en unidades más pequeñas para poder facilitar el aprendizaje (Ferreiro 2000).

El constructivismo percibe el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura como un proceso global de construcción e interpretación de significados, en entornos culturales alfabetizados. Desde esta perspectiva se considera que el(la) niño(a) tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje y que posee capacidad de reflexión para buscar el significado

de las ideas y del pensamiento, esto es que el(la) niño(a) sea capaz de pensar sobre lo que lee y escribe.

Así, es importante destacar que los conocimientos previos son de gran importancia para poder desarrollar la capacidad de lecto-escritura, ya que generalmente los(las) niños(as) construyen el conocimiento sobre palabras, sílabas y letras vinculando el significado y el uso que los(as) niños(as) hacen en distintas situaciones comunicativas.

Por tal motivo se hace necesario conocer el nivel de conocimiento de la escritura que presenta cada niño(a), Ferreiro (citado en Vernón, 1998) explica que los sujetos pueden encontrarse en algún nivel, según su desempeño al escribir. A continuación se menciona en qué consiste cada uno de estos niveles

1. Pre-silábico, en la escritura los(as) niños(as) usan letras convencionales, aunque no las usan con su valor sonoro convencional y usan los criterios de cantidad mínima de caracteres, variación interna y diferenciación entre las diferentes palabras escritas, pero no hacen el intento de hacer corresponder las letras con unidades de sonido y se dividen en:

a) Grafismos primitivos, son las grafías menos evolucionadas. Los(as) alumnos(as) saben que escribir no es hacer un dibujo, pero ante la demanda escriben un garabato, una línea ondulada o una producción semejante.

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

c) Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo, otra posibilidad es que los(as) alumnos(as) escriban todas las palabras con la misma cantidad de grafías, pero variando una parte de ellas de una palabra a otra.

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

e) Cantidad constante con repertorio variante, escriben las palabras con la misma cantidad de letras pero variando el repertorio.

f) Cantidad variable y repertorio variable, para escribir palabras diferentes utilizan una cantidad de letras diferentes y un repertorio también diferente.

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

2. Silábico inicial, en este caso los(as) niños(as) hacen intentos, poco sistemáticos, de hacer correspondencias entre una o varias letras y una sílaba de la palabra oral. Tratan de justificar el número de letras utilizadas haciendo correspondencias.

3. Silábico estricto sin valor sonoro convencional, en este nivel, los(as) niños(as) hacen vocalizaciones al escribir y al interpretar sus escrituras que denotan el intento explícito y sistemático de hacer corresponder una letra con cada sílaba de la palabra, pero no hay un predominio de letras usadas con su valor sonoro convencional.

4. Silábico estricto con valor sonoro convencional: este tipo de escrituras son semejantes a las anteriores, con la diferencia de aquí los(as) niños(as) hacen corresponder una letra que efectivamente pertenece a la sílaba oral correspondiente. Por lo general, las letras usadas son las vocales.

5. Silábico-alfabético, estas escrituras marcan la transición entre las escrituras silábicas y las alfabéticas. Los(as) niños(as) usan las letras con su valor sonoro convencional. (Ferreiro 2000)

En este nivel se encuentran:

a) Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional, la tira fónica es resuelta como un silábico y algunas letras se resuelven a partir del análisis fonético, pero las grafías utilizadas no tienen plenamente establecido el valor sonoro convencional.

b) Escrituras silábico-alfabéticas con valor sonoro convencional, sólo se distinguen de las anteriores por el valor sonoro convencional de las grafías.

6. Alfabético, en este caso los(as) niños(as) hacen correspondencia sistemática entre letra y fonema en la escritura, de tal manera que las producciones son convencionales, o cuando menos se nota el intento explícito de representar todos los fonemas. En este nivel se diferencian dos tipos:

a) Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional.

b) Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional, a este grupo pertenecen las realizaciones de los(as) alumnos(as) que han llegado a escribir partiendo de la correspondencia fonema-grafía utilizando las letras con su valor sonoro convencional (Bonas, 1998).

La importancia de especificar cada una de las etapas por las cuales pasa el(la) niño(a) en su proceso de adquisición de la lecto-escritura radica en conocer y respetar el momento en el que se encuentran, para movernos a su lado, acompañándoles en su proceso de construcción; se trata de crear zonas de desarrollo próximo, entendidas como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro(a) compañero(a) más capaz, mediante la interacción que tenga con otros sujetos, podrá ir construyendo significados.

Desde la perspectiva de Onrubia (citado en Ulzurum 2000) existen dos formas para poder crear zonas de desarrollo próximo: la primera de ellas es la distal, en donde el apoyo no se establece en la interacción directa, sino que se basa en la forma como el(la) niño(a) estructura y selecciona los recursos del enseñante, como por ejemplo los materiales y los recursos utilizados por el enseñante. La segunda forma es la proximal, en donde el apoyo se da en la interacción directa entre el(la) enseñante y alumno(a), o alumno(a) y alumno(a), este tipo de interacción se da a través de retroalimentación, planteamiento de preguntas que permitan al(la) alumno(a) inferir las posibles respuestas y de esta manera propiciar el aprendizaje.

Para el enfoque constructivista es importante que el(la) alumno(a) se sienta parte de su proceso de aprendizaje, para ello se recomienda que las actividades que se lleven a cabo dentro del aula consideren los intereses del(a) alumno(a) y propicien su participación. De igual forma es importante que el(la) profesor(a) comunique los objetivos de cada actividad y cuestione a los(as) alumnos(as) sobre el logro de los mismos, así se garantizará que el(la) alumno(a) adquiera un aprendizaje significativo (Ferreiro y Gómez, 2000)

Como puede observarse el enfoque constructivista para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura incluye una serie de supuestos que van a permitir al alumno(a) apropiarse de la habilidad lectora de manera funcional; es decir, considera tanto el proceso de decodificación como su uso en situaciones cotidianas. Como procesos fundamentales e indisolubles del proceso es importante la guía del profesor o del especialista pues será de vital importancia para poder llevar a cabo el aprendizaje de manera efectiva.

Siendo entonces el proceso de lecto-escritura uno de los aprendizajes con mayor complejidad para los(as) niños(as), ya que se compone de una serie de actividades cerebrales, psicológicas, pedagógicas y sociales es común que exista algún factor o una combinación de ellos que impidan llevar a cabo el proceso en condiciones óptimas: es entonces cuando hablamos de necesidades educativas especiales en lecto-escritura, tal término nos lleva a un abanico de posibilidades, tanto de etiología como de intervención, razón por la cual se analizarán en el apartado siguiente las principales perspectivas desde las cuales podemos abordar las necesidades educativas especiales en lecto-escritura.

#### 4.1 Naturaleza de las necesidades educativas especiales en lecto-escritura

Hablar de dificultades de aprendizaje en lectura es tener presente que nos referimos a una situación que es común dentro del aula regular y que puede deberse a una o varias causas como son, las lingüísticas (que se relacionan con dificultades de audición y lenguaje), las pedagógicas (que van desde la naturaleza de la tarea, hasta las estrategias utilizadas por parte del enseñante), las psicosociales (donde el ambiente familiar y escolar resulta poco favorable para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura) y finalmente las socioeconómicas y culturales (que de cierta forma promueven al(la) alumno(a) a un ambiente en donde leer es lo menos importante).

La perspectiva desde la cual se proporciona tratamiento a las necesidades educativas especiales depende directamente del origen de las mismas, sin embargo, estudios recientes revelan que la mayoría de las ocasiones los(as) alumnos(as) no sólo presentan una causa, sino que generalmente es una combinación de dos o más, por consiguiente resulta importante conocer el origen para apoyar al alumno(a) en y cada una de sus necesidades a través de un equipo multidisciplinario que permita establecer relaciones entre los avances del alumno(a) y la medida en que se administra una intervención determinada (Azcoaga, 1987).

En el presente apartado se hablará a grandes rasgos de las diferentes perspectivas que han tratado de explicar la naturaleza de las necesidades educativas especiales en lecto-escritura, no con la finalidad de establecer diagnósticos, sino con el afán de lograr una perspectiva ecológica que permita identificar cada uno de los factores que propician las dificultades en los(as) alumnos(as). De igual manera se caracterizaran las fallas más comunes que presentan los(as) alumnos(as) en su proceso de adquisición de la lectura y escritura.

Históricamente la comunidad especializada en atención neurológica y psiquiátrica le confirió a las dificultades de aprendizaje varias expresiones sinónimas, tal es el caso de discapacidades de aprendizaje, déficits de aprendizaje y disfunción cerebral mínima. Esto obedeció a que la población de niños(as) con dificultades de lectura era atendida por los servicios especiales de educación para lesionados cerebrales, debido a que no existía otra organización enfocada a brindar apoyo a alumnos(as) con estas características. El clasificarlos dentro de alguno de estos diagnósticos era la única forma de recibir atención (Golder y Gaonach, 2002).

Estudios posteriores establecieron que aún cuando los aspectos relacionados con las lesiones cerebrales son importantes, no son los más relevantes en las alteraciones de aprendizaje, pues generalmente la carencia afectiva y cultural está asociada a las causas de tipo fisiológico y desencadenan, con mayor frecuencia, dificultades de aprendizaje en las clases de nivel socioeconómico más bajo. Del mismo modo existen factores emocionales que afectan el aprendizaje de la lecto-escritura y a su vez las dificultades de aprendizaje generan alteraciones afectivo-emocionales (Azcoaga 1987).

Posteriormente surgieron otras líneas de investigación que identificaron ciertos factores psicopedagógicos que producen dificultades de aprendizaje. Entre ellos están los errores de aplicación de los planes y programas a causa de las estrategias utilizadas por el(la) pedagogo(a), pues resulta común que dentro del aula sea complicado reconocer los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, debido al número de alumnos(as) y a las condiciones generales de la dinámica grupal. También se identificaron factores de tipo organizacional dentro de los centros escolares, uno de ellos es el constante cambio de maestros(as) dentro del mismo grado, que implica cambios en las estrategias y falta de continuidad en el proceso (Azcoaga, Derman e Iglesias 1991).

Poco a poco las perspectivas pedagógicas que abordaron las dificultades de lecto escritura y su intervención fueron ganando terreno con respecto a la perspectiva médica pues ésta se enfocaba únicamente en describir y caracterizar las dificultades sin brindar recomendaciones que permitieran al alumno integrarse a su grupo escolar. A diferencia de las perspectivas psicopedagógicas cuyo fin es integrar al alumno(a) dentro de su contexto escolar, reconociendo todos y cada uno de los factores que intervienen en su dificultad para tratar en medida de lo posible brindar el apoyo necesario para superar dicha dificultad.

Desde el punto de vista psicopedagógico un(a) alumno(a) con necesidades educativas especiales en lecto escritura es aquel que presenta dificultades en la producción o en la comprensión del lenguaje escrito. Cuando se habla de dificultades en la producción se hace referencia a que un(a) alumno(a), que ya ha pasado por la instrucción básica del proceso, comete errores de omisión y/o sustitución de grafías, dentro de una palabra o bien presenta automatismo secuencial y/o falta de manejo de espacios al escribir. De igual forma para estos(as) niños(as) leer representa un acto complejo, pues no establecen relaciones entre cada palabra y su significado (González, 1998).

Se reconoce también que los(as) niños(as) que presentan dificultades de lectura y escritura tienen alteraciones en uno o más procesos psicológicos básicos necesarios para el aprendizaje escolar, tal es el caso de la percepción visual y auditiva. Las alteraciones en la percepción visual se manifiestan en: inversiones, rotaciones de letras, faltas de ortografía y dificultad para leer a primera vista, así que el(la) niño(a) deletrea o silabea. En el caso de la percepción auditiva, los trastornos provocan dificultades para diferenciar letras con sonido parecido. Así, hay que considerar que las intervenciones psicopedagógicas incluyan actividades que permitan estimular estos procesos para lograr mayor eficacia en los resultados (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

La perspectiva psicopedagógica distingue dos diferentes teorías desde las cuales se puede abordar las necesidades educativas especiales en lecto escritura: la primera es la que se centra en la tarea para definir las dificultades, no reconoce las dificultades individuales que el(la) niño(a) pudiese poseer y define a la dificultad simple y sencillamente como una falta de experiencia y de práctica por parte del(la) alumno(a) para con la tarea y se sitúa en las destrezas escolares que el(la) niño(a) necesita aprender: el apoyo del psicopedagogo en este tipo de dificultades consiste en guiar al(la) alumno(a) para la realización de dicha tarea, considerando lo que el(la) niño(a) ya sabe acerca de ella (González 2002).

La segunda es la que centra su análisis en el(la) alumno(a) y describe que pueden encontrarse entre los(as) niños(as) diferencias psicológicas que estén relacionadas con sus dificultades y su nivel de éxito del proceso de lectura. Esta teoría considera que las dificultades pueden estar determinadas por un retraso temporal en la maduración de ciertas aptitudes y destrezas de tipo cognitivo, concluyendo que las dificultades dependen de la temporalidad; es decir, a medida que el(la) niño(a) madura estas dificultades desaparecen. Finalmente existe una tercera teoría denominada integradora y considera que las dos anteriores pueden integrarse, para brindar un apoyo eficaz y completo. (González, 1998).

En la actualidad y a pesar de la gran cantidad de información que se tiene acerca de las estrategias que permiten optimizar el aprendizaje de la lectura y escritura, cada vez es más común encontrar centros escolares en donde este tipo de dificultades se agudizan; esto desde el punto de vista de Portellano (1998) se debe a que tanto padres, madres y profesores(as) establecen pautas de adquisición más estrictas y no toman en consideración que el entorno y contexto son dinámicos y cambiantes: las exigencias organizacionales y familiares pueden crear expectativas con respecto al desempeño escolar que provocan presión, cuando lo único que necesita el(la) niño(a) es tiempo para consolidar las habilidades necesarias.

Para finalizar es importante recalcar que aún cuando existen diferentes perspectivas y tratamientos desde los cuales se puede atender a las necesidades educativas especiales en lecto-escritura, en la práctica se debe observar y verificar cuáles son las estrategias e intervenciones que en realidad están funcionando para determinado(a) alumno(a), cuáles implican mayor avance y cuáles requieren reestructuración para lograr los objetivos planteados, con la finalidad de mejorar las estrategias aplicadas.

A continuación se describirá lo relacionado con la enseñanza de la lectura y escritura en México, toda vez que se conformará un marco de referencia para realizar la evaluación e intervención en tres escolares que presentan dificultades de aprendizaje en lecto-escritura.

#### 4.2 La enseñanza de la lectura y escritura en México

Uno de los objetivos principales de la educación pública en México consiste en brindar a los(as) alumnos(as) las herramientas y conocimientos necesarios que le permitan

desenvolverse en todos los ámbitos de su vida, además la educación permitirá a los individuos adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como parte de la transformación, tanto del individuo, como de la sociedad, para la formación de individuos socialmente solidarios. En este contexto, se considera a la comunicación como parte fundamental para el logro de dichos propósitos (Ley General de Educación, 1993).

A lo largo de la historia, la influencia de los diferentes modelos pedagógicos ha propiciado que los enfoques de enseñanza y las expectativas que se generan para el desarrollo del(la) alumno(a) se vayan transformando, de manera que respondan a las necesidades del mundo actual. En el caso específico de México se han realizado diferentes revisiones a los planes y programas de enseñanza para mejorar la impartición de clases en el aula y con esto lograr que los(as) alumnos(as) posean mayores habilidades o habilidades que le permitan hacer uso de lo aprendido en su vida cotidiana, dándole un enfoque funcional a los contenidos escolares en donde la lecto-escritura no es la excepción.

Estas revisiones propiciaron que en 1995 se creara el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) enfocado a realizar reformas a los materiales utilizados, los libros de texto. Esta reforma consistió en proporcionar el uso de estrategias que permitan a los(as) niños(as) una adquisición cultural más sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia. De igual forma se diseñaron materiales enfocados a que los(as) profesores(as) utilizaran material didáctico novedoso que permitiera una forma de enseñanza sistemática, creativa y flexible (SEP 2000).

Entre estos materiales se encuentran los ficheros de actividades didácticas y el libro del maestro. Cada uno de ellos contiene información acerca de los enfoques bajo los cuales se debe abordar cada curso, así como también qué habilidades se pretende desarrollar en el

alumno(a), para que de esta forma el(la) profesor(a) pueda contribuir con su experiencia para adecuar o complementar cada una de las actividades marcadas. Es importante recalcar que en los libros de texto se visualiza al profesor(a) como un guía, que más allá de transmitir conocimientos promueve la participación, el uso del lenguaje y el pensamiento del(la) alumno(a).

Actualmente el programa para la enseñanza del español está basado en el enfoque comunicativo funcional, el cual supone un intercambio de información dentro de la vida cotidiana, este intercambio de información no sólo se establece de persona a persona, también incluye la que se puede obtener por diversos medios, como los libros, los periódicos y la producción de sus propios textos, elaborados a partir de la necesidad básica y primordial de transmitir un mensaje, por lo tanto se pretende que el(la) alumno(a) reconozca la lectura y la escritura como dos maneras de comunicarse (SEP 2006).

Para ello es importante enseñar desde la perspectiva que indica que leer no es un acto de trasladar un material escrito a la lengua oral, pues eso sería únicamente una técnica de decodificación, sino más bien se trata de interactuar con el texto, comprenderlo, identificar la intención tanto de autor como del lector para poderlo utilizar con un fin específico y funcional. Desde esta misma perspectiva, se debe hacer consciente al alumno(a) que escribir no radica única y exclusivamente en trazar de manera correcta y adecuada una letra, sino que escribir implica organizar el pensamiento, estructurar primero el mensaje para que el otro pueda acceder a lo que se quiere transmitir.

Esta idea tiene su origen en la teoría cognitiva propuesta por Piaget en la cual se establece que un individuo construye su conocimiento mediante la interacción con el mundo que le rodea. Este proceso sigue una serie de etapas relacionadas con las capacidades

mentales que posee el sujeto para organizar la información que recibe del medio (Cháves, 2002).

Puede entenderse entonces que leer y escribir son dos actos que no se dan por separado; es decir se lee lo que otro ha escrito, a su vez se escribe lo que en determinado momento se quiere transmitir. Conceptualizado de esta manera la lectura y la escritura difieren en gran medida del enfoque tradicionalista que suponía que para leer y escribir basta con juntar letras y formar palabras y que la habilidad de la lectura consiste en leer a gran velocidad y claramente aún cuando la comprensión acerca de lo leído sea poca o nula (González 2002).

Debido a ello los materiales elaborados por la Secretaría de Educación Pública se interrelacionan y se complementan entre sí para poder abarcar todas y cada uno de las habilidades que se pretende lograr. En primer lugar están los libros de texto para los(as) alumnos(as); el de lecturas se considera como el eje articulador de los materiales, pues a partir de los textos que en él se encuentran se proponen una serie de actividades que se realizarán en libro de español actividades, que a su vez se complementarán con el material integrado en el libro recortable (SEP 2000).

Como complemento para lograr los objetivos propuestos en la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura también existen materiales como el fichero de actividades y el libro del maestro encaminados a proporcionar al profesor(a) una guía que le permita trabajar de manera adecuada los contenidos escolares y de esta forma habilitar a los(as) alumnos(as) para desarrollar competencias comunicativas funcionales, siendo este el propósito esencial de los programas de Español de la educación primaria en México.

Para lograr este propósito, la educación primaria pretende que los(as) alumnos(as) desarrollen una serie de habilidades y actitudes que le permitirán utilizar lo aprendido en diferentes situaciones, ya sea en el ámbito académico o en social. Entre estas actitudes están la confianza y seguridad, que se consideran favorables para la comunicación verbal y escrita, de la misma manera se busca que los(as) alumnos(as) visualicen a la lectura como una forma de satisfacer necesidades de recreación y de resolución de dificultades, y como una forma de obtener información que ayudará conocer más acerca de algún tema de interés (SEP, 1996).

De igual manera los(as) alumnos(as) aprenderán estrategias que le permitan seleccionar textos, buscar información, analizarlos y criticarlos para obtener un nuevo conocimiento de manera autónoma, además de ampliar y mejorar su lenguaje verbal y escrito a partir del conocimiento de las características básicas del sistema de escritura y de gramática, que le permitirán reflexionar sobre la forma en la que utiliza el lenguaje oral y escrito, para mejorar su comunicación.

Para poder lograr que los(as) alumnos(as) realicen estos aprendizajes, el enfoque plantea que se deben reconocer los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje dentro del aula, para ello se contempla que los contenidos son similares en cada uno de los grados: la variación radica en el nivel de las actividades diseñadas tanto para los(as) alumnos(as) como para los(as) profesores(as). También se considera que las estrategias sean significativas para los(as) alumnos(as), mediante el trabajo de textos reales, completos y con un significado comprensible para el(la) alumno(a).

La organización de los programas de enseñanza de español se estructuran en función de cuatro enfoques que a continuación se describen (SEP, 2000):

Expresión oral: se enfoca principalmente en que el(la) alumno(a) pueda desempeñarse de manera adecuada dentro de los ámbitos escolar y social, es decir el(la) alumno(a) aprenderá a utilizar su lenguaje oral para expresar necesidades y opiniones, como en el caso de solicitar información acerca de un lugar en específico o simple y sencillamente exponer una opinión sobre un tema que le afecte o interese.

Lectura: la finalidad de este componente se encamina a que el(la) alumno(a) pueda comprender lo que lee y de esta manera pueda utilizar la información obtenida para resolver algún problema de la vida cotidiana, para lograr este objetivo es importante que el alumno(a) tenga conocimientos sobre la lengua escrita, las funciones de la lectura, la comprensión lectora y el uso de diferentes fuentes de información, todo esto de manera integrada para que identifique y analice las características del sistema de escritura.

Escritura: el propósito fundamental de este componente es que el alumno(a) desarrolle de manera continua y paulatina la producción de textos, reconociendo la importancia de su estructura, pues a partir de ella se podrán entender sus mensajes. Para ello se considera que el(la) alumno(a) debe conocer las características que poseen los diferentes tipos de texto, así como el tipo de lenguaje que debe utilizarse en cada uno de ellos, se trata de que el(la) alumno(a) domine estrategias de redacción, como, organización de ideas, redacción, revisión y corrección de textos de diferente tipo y complejidad incluyendo sus propios textos.

Reflexión sobre la lengua: este último componente busca propiciar el conocimiento y uso de los componentes, semánticos, gramaticales y ortográficos, tomando en consideración que, estos no debe abordarse desde la perspectiva de la transmisión de conocimientos formales y teóricos, sino que estos forman parte inseparable de la comunicación y ayudan a que la expresión se realice de manera eficaz y ordenada.

Cada uno de estos enfoques está presente en todos los grados escolares, siempre vinculando lo que en el grado anterior se revisó, para que el(la) alumno(a) consolide las diferentes habilidades a lo largo de los seis grados de la educación primaria. En el caso específico de tercer grado se enfatiza la habilidad de la producción de textos considerando diferentes intenciones comunicativas (SEP 2000).

Este grado escolar, según Cháves (2004) coincide con la etapa preoperatoria en la cual el pensamiento del(la) niño(a) es simbólico y es capaz de generar representaciones mentales como el lenguaje, el juego simbólico y la imitación diferida, es decir, el(la) niño(a) le asigna significado a los símbolos, a los objetos y reconoce sus cualidades aún sin tenerlos presentes. En esta etapa es importante garantizar que los estímulos que recibe del medio sean significativos y adecuados, pues a partir de ellos el(la) alumno(a) construirá su propia percepción de la realidad.

En este grado se amplían los contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua, con el objetivo de establecer paulatinamente el aprendizaje de la gramática y con esto lograr que los(as) alumnos(as) adquieran mayor habilidad en la planeación, organización de ideas, la concordancia de género y número al escribir. También se plantean contenidos y actividades correspondientes a la ortografía que pretenden concientizar al alumno(a) de que ésta es una herramienta que permitirá que sus textos cuente con mayor calidad para ser comprendidos por otras personas (SEP 2000): estas habilidades favorecen al alumno(a) para que se traslade paulatinamente a la siguiente etapa de desarrollo planteada por Piaget, en la cual el niño(a) comenzará a desarrollar su pensamiento lógico y a establecer relaciones de causalidad, razón por la cual los enfoques que trabaja la Secretaría de Educación Pública se relacionan con el uso de la lectoescritura en situaciones comunicativas.

Considerando la información comentada en párrafos anteriores, el presente trabajo pretende enfocarse a aquellos(as) alumnos(as) que por alguna razón no han logrado consolidar sus habilidades en lectoescritura y que por consiguiente presentan necesidades educativas especiales y esto puede causar dificultades en los contenidos curriculares planteados en otras áreas académicas.

En el siguiente apartado se describirán las acciones realizadas para apoyar a los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales en el área de lectoescritura con el objetivo primordial de propiciar la integración al aula regular a través de las adecuaciones curriculares pertinentes. En el caso específico de las adecuaciones en el área de la lectura y escritura no sólo se permitirá al alumno(a) integrarse al aula regular, sino que también se brindará el apoyo para que su comunicación se desarrolle de manera funcional dentro de su contexto, es decir, los contenidos le servirán como una forma de expresión y comunicación con el medio que le rodea.

## V. MÉTODO

### 5.1 Objetivos

#### 5.1.1 Objetivo general:

Realizar una intervención psicopedagógica a dos niños y una niña de tercero de primaria con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura con la finalidad de que estos alumnos(as) e integren a las actividades de su grupo escolar.

#### 5.1.2 Objetivos Específicos:

- Realizar una evaluación psicopedagógica que permita identificar las necesidades educativas especiales de los(as) niños(as).
- Diseñar un programa de intervención psicopedagógica que brinde apoyo para superar sus necesidades educativas especiales.
- Aplicar el programa de intervención
- Evaluar el impacto de la intervención psicopedagógica.

### 5.2 Sujetos

Dos niños y una niña de tercer grado de primaria con necesidades educativas especiales en lecto-escritura.

### 5.3 Escenario

El lugar donde se realizó el proceso de detección, evaluación e intervención es una escuela primaria pública semi-rural, ubicada en el municipio de Chalco Edo. Méx.

La escuela cuenta con las instalaciones adecuadas, es decir tiene espacios dedicados a la lectura, el deporte, laboratorio de computación, sala de usos múltiples para la realización de actividades culturales, áreas verdes, cooperativa escolar y espacios recreativos. Tiene aulas suficientes para albergar a 18 grupos de aproximadamente 35 alumnos(as), tanto en el turno matutino como en el vespertino. Dichas aulas se encuentran en condiciones de espacio, ventilación e iluminación apropiadas; los muros están decorados con material didáctico suficiente que sirve como apoyo para el aprendizaje de(la) alumno(a), como esquemas, láminas y mapas. Es importante señalar que el diseño de la escuela elimina los distractores, es decir, no hay ventanas que den al patio o a las áreas deportivas. El grupo observado está integrado por 32 alumnos(as), organizados en cinco filas, cada fila tiene cuatro escritorios y dos sillas. Debido a la cantidad de alumnos(as), algunos comparten escritorio y otros tienen lugares vacíos.

#### 5.4 Instrumentos y estrategias

Para detectar las necesidades educativas especiales se recurrió a los siguientes instrumentos:

##### 5.4.1 Observación directa no participante.

Debido a que las necesidades educativas especiales son multifactoriales (Azcoaga 1987) es importante tener una perspectiva general de la dinámica del grupo, la socialización, las estrategias utilizadas por el profesor, así como la participación del(la) alumno(a), su grado de atención, su disponibilidad para el seguimiento de reglas y el tipo de interacción que establece tanto con sus compañeros como con el profesor. Por tal razón este instrumento se utilizó con el fin de obtener información de los aspectos antes mencionados (anexo 1).

##### 5.4.2 Entrevista a los padres y madres de familia

Como lo mencionan Azcoaga, Derman e Iglesias (1991) el contexto familiar es uno de los más significativos para el desarrollo del(la) alumno(a), tanto en el ámbito personal, como en el social y el académico, pues en él se adquieren los primeros aprendizajes, sociales y

afectivos que facilitarán o limitaran los aprendizajes posteriores, además de que el núcleo familiar proporciona estímulos para mejorar el nivel de motivación en el(la) alumno(a), que se verá reflejado en su desempeño escolar.

La entrevista estuvo enfocada a obtener información con respecto al desarrollo del(la) niño(a) en cuanto a dificultades de salud, dinámica familiar, regulación de conducta y desempeño escolar; es decir si el padre y la madre han observado conductas que los hagan sospechar acerca de algún problema de atención, lenguaje o conducta que pudiera estar interfiriendo en su aprendizaje. De la misma manera, se exploró sobre la forma en que los integrantes de la familia apoyan el proceso de escolarización del(a) alumno(a) (anexo 2).

#### 5.4.3 Prueba inicial (PI) y final de desempeño académico (PF).

Se elaboraron con respecto a los contenidos escolares que marcan los planes y programas de la SEP, con el objetivo de recolectar información sobre el desempeño académico del(la) alumno(a) en actividades de producción y lectura de textos acordes a su edad y grado.

Para la elaboración de estas pruebas también se consideró la información que se recolectó a través de los diferentes instrumentos utilizados, pues sirvieron como apoyo. Dicha prueba fue validada por cuatro profesionales de la educación entre los que están profesores(as) que laboran en la escuela Normal de Chalco y Pedagogos(as) egresados de la UNAM que se desempeñan dentro de la Escuela Preparatoria Oficial número 171 del estado de México (anexos 3 y 6). La manera en como ellos (as) validaron las pruebas fue a partir de la congruencia de los contenidos de los planes y programas de la SEP de segundo y tercer grado con los reactivos planteados y la edad de los alumnos, cada uno de ellos estableció sus propios criterios con respecto a su experiencia.

Las pruebas consistieron en diez actividades, cada una de ellas empezó con un grado de dificultad bajo, que fue en aumento para establecer con claridad el nivel de los(as) alumnos(as). En el siguiente cuadro (1) se describen las habilidades que evaluó cada una de las actividades tanto de la prueba inicial como de la prueba final de desempeño académico.

Cuadro 1 Habilidades evaluadas por actividad en las pruebas inicial y final

Habilidad evaluada	Actividad de la prueba inicial	Actividad de la prueba final	Propósito
Lectura	I	1	Establecer las características de lectura.
Separación silábica	III	4	Saber si el(la) alumno(a) ubicó fonéticamente las sílabas
Producción de palabras y oraciones	II, V, VII	3, 5, 8	Conocer la manera en como el(la) alumno(a) coordina y estructura palabras, tanto de manera gráfica como fonética
Ordenar palabras	IV	6	Verificar si el(la) alumno(a) le otorga sentido a las oraciones.
Comprensión de lectura	VI	10	Observar el nivel de atención e interés que el alumno prestó a la lectura y su capacidad de apoyarse en las imágenes para comprender mejor el contenido de un texto
Copia	IX	9	Corroborar el nivel de percepción del alumno.
Dictado	VIII	7	Conocer el nivel de escritura, ¿qué letras y palabras conoce a nivel gráfico y fonético?  Observar si presentó omisiones o sustituciones.
Separación de palabras	X	2	Conocer el manejo de espacios

#### 5.4.4 Entrevista a la profesora.

Siendo la profesora quien se encuentra directamente relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno(a) consideramos importante recolectar información sobre los indicadores que ha identificado en el desempeño del alumno(a), tal fue el caso de que se le preguntara: ¿Cuáles son?, ¿A partir de qué momento el alumno los presento?, ¿Qué acciones ha puesto en práctica para eliminarlos?, ¿Cómo se relaciona el alumno con sus compañeros? ¿Cómo es la participación de los padres en el proceso de aprendizaje del alumno? (anexo 4).

#### 5.4.5 Revisión de cuadernos

La revisión de cuadernos, fue para corroborar la información proporcionada por la profesora, por el padre y la madre, de la misma manera se observó el desempeño real del alumno(a), es decir, los errores que frecuentemente comete, las actividades que no realiza, las que si realiza y también la calidad de los trabajos escolares y tareas, así como el tipo de actividades que la profesora asigna (anexo 5).

### 5.5 Pruebas

Con el objetivo de conocer el nivel de maduración de los(as) alumnos(as) se aplicaron las siguientes pruebas estandarizadas.

#### 5.5.1 Prueba de la figura humana Test de Goodenough.

Esta prueba se aplicó con la finalidad de obtener indicadores de maduración psicomotriz, pues Esquivel, Heredia y Lucio (2007) consideran que se puede establecer una relación entre las aptitudes gráficas y el desarrollo intelectual del niño(a). Además de que a través de la observación en la ejecución de la tarea se puede observar la actitud del(a) alumno(a) ante la tarea, la disposición de trabajo, su nivel de atención y comprensión de instrucciones.

### 5.5.2 Test Gestáltico Visomotor Bender

Bender (citado en Esquivel, Heredia y Lucio 2007) establece que los(as) niños (as) muestran una estrecha relación entre la percepción visomotora y todos los procesos implicados con el aprendizaje, especialmente en el de lecto-escritura, pues este requiere percibir e integrar una serie de signos. Debido a ello consideramos que esta prueba fue de utilidad para conocer el nivel de percepción de los(as) niños(as).

### 5.6 Procedimiento

1. Se realizaron cinco sesiones de observación directa no participante, con una duración de 45 minutos cada una, con el fin de identificar a los(as) posibles alumnos(as) con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura.

2. Posteriormente se realizó una plática con la profesora de grupo para corroborar si los(as) alumnos(as) que se detectaron eran los mismos que ella tenía planeado canalizar. Una vez establecido quienes eran los(as) alumnos(as) se procedió a planear dos sesiones en las que los(as) alumnos(as) identificados(as) realizaron una prueba inicial de desempeño académico.

3. Después se llevó a cabo la entrevista con la profesora de grupo y se procedió a informar al padre y a la madre sobre la intervención que se planeó realizar con sus hijos(as).

4. Considerando la información obtenida y la previa revisión de los programas y los libros de español de segundo y tercer grado, se procedió al diseño de la prueba inicial de desempeño académico.

5. Luego se llevó a cabo la entrevista con el padre y la madre de familia y la aplicación de las pruebas psicométricas.

6. En una sesión diferente se aplicó la prueba inicial de desempeño académico y se informaron los resultados al padre, a la madre y a la profesora.

7. Después de revisar cada uno de los antecedentes obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos antes mencionados, se llevó a cabo un análisis de la información y posteriormente se elaboró un informe psicopedagógico, mismo que se detalla en el capítulo posterior.

A continuación se presenta el informe de los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica.

## FASE I: DETECCION Y DIAGNOSTICO

Informes psicopedagógicos.

Niño 1

### 1.- DATOS PERSONALES, ESCOLARES Y FAMILIARES

DATOS ESCOLARES		
ALUMNO: Niño 1		
CENTRO: Educativo	LOCALIDAD: Estado de México	
CICLO ESCOLAR: 2007-2008	ETAPA:	NIVEL: Tercero
F. NACIMIENTO: 12 agosto 1999	EDAD: 8,1 años	F. EXPLORACION: 10 septiembre 07
MODALIDAD ESC: Regular		

DATOS FAMILIARES:	
PADRE/TUTOR	EDAD: 33
MADRE/TUTORA	EDAD: 32
OCUPACION PADRE: Mecánico	OCUPACION MADRE: Ama de casa
Nº DE HERMANOS: 3	LUGAR QUE OCUPA: tercero
DIRECCION: Estado de México	

## 2.- MOTIVO DE LA EVALUACION PSICOPEDAGÓGICA

Presenta dificultades en el aprendizaje en lecto-escritura, caracterizados por la pobre identificación de palabras, sonidos y significados.

## 3.- INFORMACIÓN SOBRE EL ALUMNO, VALORACION GLOBAL

### 3.1. *Desarrollo personal:*

Tiene retrasos en su desarrollo debido a que presentó tendinitis en la mano izquierda, también presenta rinitis, por lo que su lenguaje es en ocasiones ininteligible. Es autónomo para desplazarse y para el control de esfínteres diurno y nocturno; no tiene dificultades de visión y se observa peso y talla menor al correspondiente con su edad cronológica. No sigue ningún tratamiento médico.

### 3.2 *Contexto familiar.*

El núcleo familiar está integrado por el padre, la madre y tres hijos, uno mayor, de 10 años, otro de 9, el participante de 8 y el menor de 11 meses. Se refiere inadecuada dinámica familiar con discusiones frecuentes por desacuerdos en la crianza de los hijos, en especial por que el papá tiende a consentirlos. Se utilizan pláticas y regaños para modular la conducta de los hijos con inadecuados resultados.

### 3.3 *Historia escolar*

#### 3.3.1 Historial académico:

El participante ha cursado preescolar y primaria en escuelas oficiales con buena adaptación al contexto escolar, a veces tiene algunas dificultades con los profesores, pues es un niño muy inquieto y a veces no sigue instrucciones. Su ritmo de trabajo es lento y no termina las actividades escolares. Generalmente no cumple con las tareas, argumentando que no le entendió

### 3.3.2 Nivel académico:

Actualmente está inscrito en 3er. grado de educación primaria.

### 3.3.3 Modalidad de escolarización:

La modalidad de escolarización seguida por el niño ha sido: grupo ordinario.

## 4.0 RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS PRUEBAS

### Test de Goodenough

Desarrollo cognitivo: proyecta a papel la figura humana a una edad de 5 años 6 meses lo cual se encuentra 3 años 5 meses por debajo de su edad cronológica, lo cual se manifiesta en un bajo rendimiento académico con respecto a su grupo de edad.

Desarrollo comunicativo lingüístico: presenta dificultades de articulación y dicción. Su repertorio es adecuado para su edad. Inadecuada comprensión de las instrucciones. Requiere reestructuración.

Nivel de maduración Visomotor: Presenta un nivel de maduración Visomotor de 5 años 4 meses es decir se encuentra 3 años 7 meses por debajo de su edad cronológica antes mencionada, con errores en rotación y distorsión de la forma, tales fallas se encuentran relacionadas con la percepción y la integración, lo cual se manifiesta con la dificultad en las habilidades de lecto-escritura.

Desarrollo psicomotriz: Presenta un adecuado desarrollo de la motricidad gruesa y tiene dificultades en la motricidad fina, tales como la inadecuada manipulación del lápiz, el garabateo al escribir y la perseveración de figuras sin cierre (especialmente óvalos y cuadrados).

No Identifica nociones básicas espaciales ni nociones básicas temporales

Lateralidad manual diestra.

Durante las sesiones de observación y a partir de la información recolectada en las entrevistas se identificaron los siguientes aspectos conductuales:

Las actividades que más le gusta realizar son aquellas que se relacionan con los dibujos, se muestra motivado ante temas novedosos, aunque después de un lapso aproximado de 10 minutos sin reestructuración pierde la atención y es difícil enfocarlo nuevamente, razón por la cual generalmente no termina con las actividades que empieza. Constantemente busca la aprobación de quien le asigna las actividades (madre, padre o profesora) y si no la consigue se enoja y deja de hacer la actividad.

La información antes mencionada se corroboró durante la observación, la revisión de cuadernos y la entrevista con la profesora así, se puede confirmar que el niño 1:

- Se encuentra en la fase presilábica inicial y en subnivel de grafismos primitivos

Por lo tanto uno de los objetivos prioritarios con él será: realizar una transición a la etapa silábica inicial, en la cual hará correspondencias entre una o varias letras y una sílaba de la palabra oral.

## 5. SITUACION DEL ALUMNO

*5.1 Nivel de competencia curricular:* Está situado en un nivel de competencia curricular menor al esperado, ya que no ha accedido a ninguno de los objetivos planteados en el currículo. Dicha situación implica que el alumno ha pasado por dos grados escolares sin que haya recibido atención psicopedagógica alguna.

### *5.2 Aspectos metodológicos del curriculum*

#### 5.2.1. Estilo de Aprendizaje:

- Se le facilita el estilo visual.

#### 5.2.2 Motivación

- Muestra interés por las distintas áreas curriculares.
- El uso de reforzadores visuales aumenta su interés.

- No respeta lugar ni turno.
- No mide el peligro.

### 5.3 Aspectos relevantes sobre el contexto escolar

#### 5.3.1 Clima dentro del aula:

Se observó que el niño no realiza las mismas actividades que sus compañeros de grupo por ello se consideró que no está totalmente integrado a su grupo-clase, también es importante destacar que se sienta en la última fila y esto ocasiona que se pare constantemente y se distraiga con facilidad. La relación con sus compañeros(as) es adecuada, generalmente habla con todos(as) y se acerca a ellos(as) para pedir algún material que le haga falta. En ocasiones molesta a sus compañeros(as) arrebatándoles las cosas, pero ellos(as) no responden de manera agresiva, únicamente le informan a la profesora lo sucedido.

#### 5.3.2. Clima fuera del aula:

Se observó iniciativa para realizar actividades de juego, pertenece a un grupo de amigos, aunque no era raro que durante el recreo se integrara a diferentes grupos, incluso jugó con compañeros de mayor edad. Generalmente respetó las reglas de las actividades, sin embargo hubo ocasiones en las que se portó brusco con sus compañeros.

## 6. ANÁLISIS DE DATOS

### 6.1 Delimitación de las necesidades educativas especiales

- Considerando los datos que se recopilaron en la exploración, Se trata de un alumno que presenta necesidades educativas especiales por encontrarse en el nivel presilábico inicial subnivel de grafismos primitivos.

#### 6.1.1 Necesidades especiales de provisión de medios de acceso a currículum:

Recursos personales que necesita

-Tutora

-Profesor/a de apoyo

Recursos materiales

-Material de apoyo y curricular adaptado

6.1.2 Necesidades especiales de adecuación curricular.

6.2 *Decisión de los elementos que deben modificarse*

- Dinámica grupal
- Tipo de actividades que deben realizarse
- Actividades que no excedan los 30 min.
- Reestructuración constante durante las actividades
- Ubicar al alumno en un lugar que permita a la profesora observarlo constantemente sin desarrollar dependencia.

6.2.1 A nivel individual

Adecuaciones curriculares recomendadas para el trabajo en el aula.

6.2.2 Determinación de los objetivos:

-Únicamente se consideraran actividades que el alumno pueda realizar, eliminando los contenidos que por su grado de dificultad no se puedan aplicar.

6.2.3 Secuencia de contenidos y tipo de actividades:

-Se plantearan objetivos concretos para el alumno, buscando que realice las actividades escolares de acuerdo a su nivel de avance.

6.2.4 Metodología a emplear:

-Se respetará su ritmo de trabajo adjudicándole tareas concretas y cortas.

-Se realizaran reestructuraciones constantes para mantener su atención, y gradualmente aumentar sus lapsos de concentración.

-Se integrara a equipos de trabajo en los cuales pueda desempeñar alguna actividad acorde a su avance.

#### 6.2.5 Criterios de Evaluación:

-Se evaluará mediante el cumplimiento de cada uno de los objetivos de la intervención.

-Se dará el mismo valor a los resultados y al esfuerzo, y se hará hincapié ante el alumno que uno es el resultado del otro.

## 7. ORIENTACIONES AL PROFESORADO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

### 7.1 *Orientaciones metodológicas generales*

-La profesora debe cuidar que el alumno aumente su ritmo y calidad de trabajo gradualmente, mostrando siempre una actitud flexible que permita, que el alumno no se sienta presionado pero que a su vez perciba atención constante hacia su trabajo.

-Establecer prioridades: hay que plantearse qué aprendizajes, contenidos o actividades son necesarios y qué otros carecen de sentido en un momento determinado.

-Se recomienda que las instrucciones sean concretas y específicas considerando el trabajo del alumno y hacer correcciones en forma pausada para que el alumno no sienta que todo su trabajo es incorrecto.

-Reconocer los aciertos del alumno; después de evidenciar un error reconocer lo que hizo bien, dentro del mismo trabajo.

-Generar un ambiente motivador

### 7.2 *Orientaciones metodológicas específicas*

#### 7.2.1 Orientaciones para aumentar el nivel de motivación

-Crear un vínculo entre las partes involucradas (padre, madre y profesora) para generar confianza en el alumno, resaltando el esfuerzo y los avances que se van dando en el trabajo realizado por el alumno.

#### 7.2.2 Orientaciones para aumentar la autoestima

-Que la profesora genere actividades en el aula, que permitan evidenciar el avance del alumno.

-Incrementar el grado de dificultad en los trabajos que ha ido desarrollando el alumno de manera satisfactoria, mostrando sus propios avances.

### 7.2.3 Orientaciones metodológicas en la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema

-Ubicar fonológicamente la sílaba con la que se trabaja.

-Establecer una relación con un significante, es decir con un dibujo u objeto.

-Derivar palabras fonológicamente parecidas y establecer relación grafica entre ellas.

-Identificación del grafema en palabras diferentes.

### 7.3 Orientaciones a padres y madres para la intervención familiar

Consideraciones generales para aumentar el tiempo de estimulación del niño

-Preguntar constantemente al alumno que cosas nuevas ha aprendido y pedir demostraciones sencillas de ese nuevo aprendizaje, recurriendo a objetos presentes en el entorno.

Consideraciones generales para potenciar las relaciones familiares

-Fomentar la comunicación entre todos los integrantes de la familia, en especial entre el padre y la madre para establecer acuerdos en cuanto a la regulación de conducta de los hijos.

-Establecer límites y reglas claras en función de los roles que cada integrante de la familia desempeña.

-Estimular demostraciones continuas de afecto.

-Reconocer, tolerar y respetar los sentimientos y las emociones de cada integrante de la familia, practicando la empatía.

Orientaciones para la adquisición de hábitos

-Retroalimentación constante de conductas favorables.

-Llevar a la práctica y mantener una constancia del hábito que se desea crear.

Niña 2

1.- DATOS PERSONALES Y ESCOLARES

DATOS ESCOLARES
ALUMNO: Niña 2

CENTRO: Educativo	LOCALIDAD: Estado de México	
CICLO ESCOLAR: 2007-2008	ETAPA:	NIVEL: Tercero
F. NACIMIENTO: 7 de junio de 1999	EDAD: 8,3 años	F. EXPLORACION: 10 septiembre 07
MODALIDAD ESC: Regular		

DATOS FAMILIARES:	
PADRE/TUTOR	EDAD: 39
MADRE/TUTORA	EDAD: 35
OCUPACION PADRE: Profesor	OCUPACION MADRE: Ama de casa
Nº DE HERMANOS: 2	LUGAR QUE OCUPA: segundo
LOCALIDAD: Estado de México	

## 2.- MOTIVO DE LA EVALUACION PSICOPEDAGÓGICA

Presenta dificultades en el aprendizaje en lecto-escritura, caracterizado por múltiples omisiones y sustituciones al leer y escribir. Presenta automatismo secuencial, inadecuada identificación de palabras, sonidos y significados.

## 3.- INFORMACIÓN SOBRE LA ALUMNA, VALORACION GLOBAL

### 3.1. *Desarrollo personal:*

No presenta retraso en ninguna área de desarrollo, estructura correctamente conversaciones, su lenguaje es inteligible. Es dependiente para realizar conductas de autocuidado, no tiene dificultades de visión y se observa peso y talla mayor al correspondiente con su edad cronológica. No sigue ningún tratamiento médico.

### 3.2 *Contexto familiar.*

El núcleo familiar está integrado por el padre, la madre, un hermano mayor de 14 años, la participante y un hermano menor de 1 mes de edad. Se refiere inadecuada dinámica familiar con discusiones frecuentes por cuestiones económicas y por la crianza de los hijos; el padre refiere que la mamá presiona mucho a la niña y constantemente la regaña y le pega, provocando miedo e inseguridad en la niña. Se utilizan pláticas, regaños y golpes ocasionales para modular la conducta de los hijos con regulares resultados.

### 3.3 *Historia escolar*

#### 3.3.1 Historial académico:

La niña ha cursado preescolar y primaria en escuelas oficiales con inadecuada adaptación al contexto escolar debido a que sus compañeros(as) de grupo se burlan por su apariencia física y constantemente la molestan porque la consideraban floja. La relación con sus profesores ha sido igualmente inadecuada debido a su ritmo de trabajo lento, se distrae con facilidad y no concluye sus trabajos escolares.

### 3.3.2 Nivel académico:

Actualmente está inscrita en 3er. grado de educación primaria.

### 3.3.3 Modalidad de escolarización:

La modalidad de escolarización seguida ha sido: grupo ordinario.

## 4.0 RESULTADOS DE LAS PRUEBAS APLICADAS

### Test de Goodenough

Desarrollo cognitivo: proyecta a papel la figura humana a una edad de 8 años 3 meses la cual se encuentra adecuada para su edad cronológica.

Desarrollo comunicativo lingüístico: Su repertorio es adecuado para su edad, adecuada comprensión de las instrucciones.

Desarrollo psicomotriz: Presenta un adecuado desarrollo de la motricidad gruesa y tiene dificultades en la motricidad fina.

Identifica nociones básicas espaciales como; dentro – fuera, arriba- abajo, atrás-adelante. Maneja nociones básicas temporales como; día-noche. No identifica derecha izquierda, lateralidad manual diestra.

### Escritura

-Se encuentra en la fase silábica inicial.

Por lo tanto uno de los objetivos prioritarios con la será: realizar una transición a la etapa silábico-alfabética consiguiendo que produzca y lea textos cortos.

## 5. SITUACION DEL ALUMNO

### 5.1 Nivel de competencia curricular:

La Niña está situada en un nivel de competencia curricular menor al esperado, ya que sólo ha accedido a algunos de los objetivos planteados en el currículo, en especial con los del área de matemáticas.

### 5.2 Aspectos metodológicos del curriculum

#### 5.2.1. Estilo de Aprendizaje:

- Se le facilita el estilo auditivo.
- Verbaliza al inicio, durante y al finalizar alguna actividad.
- Realiza reestructuraciones con respecto a lo que entendió.
- Se distrae con facilidad.
- Dependiente para realizar actividades.
- Intolerante a la frustración.

#### 5.2.2 Motivación

- Muestra interés por la expresión oral.
- Reacciona positivamente cuando se muestra interés y atención a sus experiencias.
- Respeto de lugar y turno.
- Mide el peligro.

### 5.3 Aspectos relevantes sobre el contexto escolar

#### 5.3.1 Clima dentro del aula:

- La alumna no está integrada totalmente en la clase.

-La alumna no está situada en una posición especial dentro del aula facilitándole la asimilación de los contenidos curriculares a través de un mayor control de la profesora.

#### 5.3.2. Clima fuera del aula:

-No inicia actividades automáticamente.

-En el patio tiende al aislamiento.

-No tiene un grupo determinado de amigos(as), juega con quien la invita para evitar el rechazo.

-Busca la compañía de los(as) maestros(as).

-En ocasiones muestra rebeldía.

## 6. ANÁLISIS DE DATOS

### 6.1 *Delimitación de las necesidades educativas especiales*

- Considerando los datos obtenidos en la exploración se trata de una alumna que presenta necesidades educativas especiales por encontrarse en el nivel presilábico inicial.

#### 6.1.1 Necesidades especiales de provisión de medios de acceso a currículum:

Recursos personales que necesita

-Tutora y -Profesor/a de apoyo

Recursos materiales

-Material de apoyo y curricular adaptado

### 6.2 *Decisión de los elementos que deben modificarse*

Adecuaciones curriculares recomendadas para el trabajo en el aula.

### 6.2.1 A nivel individual

6.2.2 Determinación de los objetivos:-Se considero que la alumna puede acceder a todos los contenidos curriculares, únicamente cambiara su ubicación dentro del grupo y las actividades a realizar tendrán un enfoque verbal.

### 6.2.3 Secuencia de contenidos y tipo de actividades:

-Se plantearon objetivos concretos para la alumna, buscando que realice las actividades escolares de acuerdo a su nivel de avance.

-Se buscó que las actividades tengan mayor grado de dificultad, con el fin de que la alumna se centre más en realizarlas por sí misma y no dependa tanto de alguien que la esté presionando para que lo haga.

### 6.2.4 Metodología a emplear:

-Se respetó su ritmo de trabajo adjudicándole tareas concretas y cortas.

-Se realizaron reestructuraciones constantes para mantener su atención, y gradualmente aumentar sus lapsos de concentración.

-Se integro a equipos de trabajo en los cuales pueda desempeñar alguna actividad acorde a su avance.

### 6.2.5 Criterios de Evaluación:

-Se evaluó mediante el cumplimiento de cada uno de los objetivos de la intervención de manera continua.

-Se dio el mismo valor a los resultados y al esfuerzo, y se hará hincapié ante el alumno que uno es el resultado del otro.

## 7. ORIENTACIONES AL PROFESORADO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

### 7.1 *Orientaciones metodológicas generales*

-La profesora debe cuidar que la alumna aumente su ritmo y calidad de trabajo gradualmente, mostrando siempre una actitud flexible que permita, que el alumno no se sienta presionado, pero que a su vez, perciba atención constante hacia su trabajo.

-Priorizar objetivos con respecto a los contenidos curriculares

-Es importante que la profesora cuestione constantemente el trabajo de la alumna, a manera de reestructuración, ya que ella responde muy bien a este tipo de estímulos.

-Se recomienda que las instrucciones sean concretas y específicas considerando el trabajo de la alumna, y hacer correcciones en forma pausada para que la alumna no sienta que todo su trabajo es incorrecto.

-Es necesario que siempre se le pongan ejemplos de las actividades a desarrollar, pues esto le brinda seguridad.

-Reconocer los aciertos del alumna; después de evidenciar un error reconocer lo que hizo bien, dentro del mismo trabajo.

### 7.2 *Orientaciones metodológicas específicas*

#### 7.2.1 Orientaciones para aumentar el nivel de motivación

-Escuchar con atención a la alumna y mostrar interés por las cosas que le preocupan en el ámbito académico y socio afectivo.

-Generar la tolerancia a sus propios errores.

#### 7.2.2 Orientaciones para aumentar la autoestima

-Que la profesora genere actividades que permitan la integración social en el aula.

-Incrementar el grado de dificultad en los trabajos que ha ido desarrollando la alumna de manera satisfactoria, mostrando sus propios avances.

-Propiciar actividades en equipo que permitan que la alumna reconozca que su papel dentro del mismo es importante.

### 7.2.3 Orientaciones metodológicas en la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema

-Ubicar fonológicamente la sílaba con la que se trabaja.

-Establecer una relación con un significante, es decir con un dibujo u objeto.

-Derivar palabras fonológicamente parecidas y establecer relación grafica entre ellas.

-Identificación del grafema en palabras diferentes.

### 7.3 Orientaciones al padre y la madre para la intervención familiar

Consideraciones generales para aumentar el tiempo de estimulación del niño

-Organizar sus actividades cotidianas.

-Establecer una rutina de estudio.

-Preguntar constantemente a la alumna que cosas nuevas ha aprendido, y pedir demostraciones sencillas de ese nuevo aprendizaje, recurriendo a objetos presentes en el entorno. Consideraciones generales para potenciar las relaciones familiares

-Fomentar la comunicación entre todos los integrantes de la familia, en especial entre el padre y la madre para establecer acuerdos en cuanto a la regulación de conducta de los hijos.

-Establecer límites y reglas claras en función de los roles que cada integrante de la familia desempeña.

-Estimular demostraciones continuas de afecto.

-Reconocer, tolerar y respetar los sentimientos y las emociones de cada integrante de la familia, practicando la empatía.

-Evitar conductas extremas, es decir, consentimiento y sobreprotección, o en su defecto, falta de atención.

Orientaciones para la adquisición de hábitos

-Retroalimentación constante de conductas favorables.

-Llevar a la práctica y mantener una constancia del hábito que se desea crear

Niño 3

1.- DATOS PERSONALES Y ESCOLARES

DATOS ESCOLARES
ALUMNO: Niño 3

CENTRO: Educativo	LOCALIDAD: Estado de México	
CICLO ESCOLAR: 2007-2008	NIVEL: Tercero	
F. NACIMIENTO: 7 de Agosto de 1999	EDAD: 8,1 años	F. EXPLORACION: 10 septiembre 07
MODALIDAD ESC: Regular		

DATOS FAMILIARES:	
PADRE/TUTOR	EDAD: 38
MADRE/TUTORA:	EDAD: 35
PROF.PADRE: Instructor de Fitness	PROF. MADRE: Ama de casa
Nº DE HERMANOS: 1	LUGAR QUE OCUPA: segundo
DIRECCION: Estado de México	

## 2.- MOTIVO DE LA EVALUACION PSICOPEDAGÓGICA

Presenta dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, caracterizado por múltiples omisiones y sustituciones al leer y escribir. Presenta automatismo secuencial.

## 3.- INFORMACIÓN SOBRE EL ALUMNO VALORACION GLOBAL

### 3.1. *Desarrollo personal:*

No presenta retraso en ninguna área de desarrollo, estructura correctamente conversaciones, tiene dificultad para pronunciar la letra /r/ inicial, media y final. Su lenguaje es inteligible. Es dependiente para realizar conductas de auto cuidado, no tiene dificultades de visión y se observa peso y talla adecuado con su edad cronológica. No sigue ningún tratamiento médico.

### 3.2 *Contexto familiar.*

El núcleo familiar está integrado por el padre, la madre, un hermano mayor de 9 años con hipoacusia bilateral congénita y problema de lenguaje secundario al auditivo. Se refiere inadecuada dinámica familiar con discusiones frecuentes por cuestiones económicas y por la crianza de los hijos; la madre refiere poca paciencia de ella hacia el niño, además de nula atención por parte del padre. Lo que provoca que el niño se porte de manera rebelde cuando alguno de ellos intenta establecer algún límite.

### 3.3 *Historia escolar*

#### 3.3.1 Historial académico:

El participante ha cursado preescolar en escuela particular y primaria en escuela oficial con adecuada adaptación al contexto escolar. La relación con sus profesores (as) ha sido regular, debido a que su ritmo de trabajo es lento y hace que los (as) profesores (as) lo cataloguen como flojo, y esto provoca que el alumno se desmotive totalmente y no se

esfuerce en realizar las actividades; se distrae con facilidad y no concluyen sus trabajos escolares.

### 3.3.2 Nivel académico:

Actualmente está inscrito en 3er. grado de educación primaria.

### 3.3.3 Modalidad de escolarización:

La modalidad de escolarización seguida ha sido grupo ordinario.

## 4.0. PRUEBAS APLICADAS Y RESULTADOS

### Test de Goodenough

Desarrollo cognitivo: proyecta a papel la figura humana a una edad de 8 años 0 meses la cual se encuentra adecuada para su edad cronológica.

Desarrollo comunicativo lingüístico: Su repertorio es adecuado para su edad, adecuada comprensión de las instrucciones; Dificultades para pronunciar la /r/ inicial, media, final y compuesta.

Desarrollo psicomotriz: Presenta un adecuado desarrollo de la motricidad gruesa y fina.

Identifica nociones básicas espaciales como; dentro – fuera, arriba- abajo, atrás-adelante, cerca-lejos, largo-corto, alto-bajo, delgado-grueso Maneja nociones básicas temporales como; día-noche y días de la semana identifica en él y en otros derecha izquierda, lateralidad manual diestra.

### ESCRITURA

-Se encuentra en la fase silábica inicial.

Por lo tanto uno de los objetivos prioritarios serán: realizar una transición a la etapa silábico-alfabética consiguiendo que produzca y lea textos cortos.

## *5.2 Nivel de competencia curricular:*

El Niño está situado en un nivel de competencia curricular menor al esperado, ya que solo ha accedido a algunos de los objetivos planteados en el currículo, en especial con los del área de ciencias naturales.

## *5.3 Aspectos metodológicos del curriculum*

### 5.3.1. Estilo de Aprendizaje:

- Se le facilita el estilo auditivo.
- Realiza preguntas para realizar una actividad.
- Realiza reestructuraciones con respecto a lo que entendió.
- Se distrae con facilidad.
- Dependiente para realizar actividades.
- Intolerante a la frustración.

### 5.3.2 Motivación

- Muestra interés por la expresión oral.
- Reacciona positivamente cuando se muestra interés y atención a sus experiencias.
- Respetar lugar y turno.
- Mide el peligro.

## *5.4 Aspectos relevantes sobre el contexto escolar*

### 5.4.1 Clima dentro del aula:

- El alumno no está integrado totalmente en la clase.

-El alumno no está situado en una posición especial dentro del aula facilitándole la asimilación de los contenidos curriculares a través de un mayor control del profesor.

-Se distrae con facilidad.

5.4.2. Clima fuera del aula:

-Inicia actividades automáticamente.

-En el patio se integra adecuadamente.

-Tiene un grupo determinado de amigos.

-En ocasiones muestra rebeldía.

## 6. ANÁLISIS DE DATOS

### 6.1 *Delimitación de las necesidades educativas especiales*

- Considerando los datos obtenidos en la exploración, se trata de un alumno que presenta necesidades educativas especiales por encontrarse en el nivel presilábico inicial.

#### 6.1.1 Necesidades especiales de provisión de medios de acceso a currículum:

Recursos personales que necesita

-Tutora y Profesor/a de apoyo

Recursos materiales

-Material de apoyo y curricular adaptado

#### 6.1.2 Necesidades especiales de adecuación curricular.

### 6.2 *Decisión de los elementos que deben modificarse*

- Coordinación entre el equipo docente de ciclo y curso que tienen alumnos (as) con necesidades educativas especiales.

- Potenciar de forma especial la solidaridad entre compañeros del mismo nivel
- Al hacer la programación de aula, los profesores del mismo nivel tendrán en cuenta la presencia de este alumno.

#### 6.2.1 A nivel individual

Adecuaciones curriculares recomendadas para el trabajo en el aula.

#### 6.2.2 Determinación de los objetivos:

-Se considerara que el alumno podrá acceder a todos los contenidos curriculares, únicamente cambiara su ubicación dentro del grupo y las actividades a realizar tendrán un enfoque dinámico.

#### 6.2.3 Secuencia de contenidos y tipo de actividades:

-Se plantearan objetivos concretos para el alumno, buscando que realice las actividades escolares de acuerdo a su nivel de avance.

-Se buscara que las actividades tengan mayor grado de dificultad, con el fin de que la alumna se centre más en realizarlas por si misma y no dependa tanto de alguien que la esté presionando para que lo haga.

#### 6.2.4 Metodología a emplear

-Se promoverá un ritmo de trabajo más ágil y dinámico, para que las actividades sean de mayor interés en el alumno.

-Se realizaran reestructuraciones constantes para mantener su atención, y gradualmente aumentar sus lapsos de concentración.

-Se integrara a equipos de trabajo en los cuales pueda desempeñar alguna actividad acorde a su avance.

#### 6.2.5 Criterios de Evaluación:

- Se evaluará mediante el cumplimiento de cada uno de los objetivos de la intervención.
- La evaluación será continua en el aula ordinaria y en el aula de apoyo.
- Se dará el mismo valor a los resultados y al esfuerzo, y se hará hincapié ante el alumno que uno es el resultado del otro.

## 7. ORIENTACIONES AL PROFESORADO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

### 7.1 *Orientaciones metodológicas generales*

-La profesora debe cuidar que el alumno aumente su ritmo y calidad de trabajo gradualmente, mostrando siempre una actitud flexible que permita, que el alumno no se sienta presionado, pero que a su vez, perciba atención constante hacia su trabajo.

-Establecer prioridades: hay que plantearse qué aprendizajes, contenidos o actividades son necesarios y qué otros carecen de sentido en un momento determinado.

-Se recomienda que las instrucciones sean concretas y específicas considerando el trabajo de la alumna, y hacer correcciones en forma pausada para que el alumno no sienta que todo su trabajo es incorrecto.

-Es necesario que siempre se le pongan ejemplos de las actividades a desarrollar, pues esto le brinda seguridad.

-Reconocer los aciertos del alumno; después de evidenciar un error reconocer lo que hizo bien, dentro del mismo trabajo.

-Generar un ambiente motivador

### 7.2 *Orientaciones metodológicas específicas*

#### 7.2.1 Orientaciones para aumentar el nivel de motivación

-Generar la tolerancia a sus propios errores.

#### 7.2.2 Orientaciones para aumentar la autoestima

-Que la profesora genere actividades que permitan la integración social en el aula.

-Incrementar el grado de dificultad en los trabajos que ha ido desarrollando el alumno de manera satisfactoria, mostrando sus propios avances.

-Propiciar actividades en equipo que permitan que el alumno reconozca que su papel dentro del mismo es importante.

### 7.2.3 Orientaciones metodológicas en la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema

-Ubicar fonológicamente la sílaba con la que se trabaja.

-Establecer una relación con un significante, es decir con un dibujo u objeto.

-Derivar palabras fonológicamente parecidas y establecer relación grafica entre ellas.

-Identificación del grafema en palabras diferentes.

### 7.3 Orientaciones al padre y madre de familia para la intervención familiar

Consideraciones generales para aumentar el tiempo de estimulación del niño

-Establecer una rutina de estudio.

-Preguntar constantemente al alumno que cosas nuevas ha aprendido y pedir demostraciones sencillas de ese nuevo aprendizaje, recurriendo a objetos presentes en el entorno.

Consideraciones generales para potenciar las relaciones familiares

-Fomentar la comunicación entre todos los integrantes de la familia, en especial entre padre y madre para establecer acuerdos en cuanto a la regulación de conducta de los hijos.

-Establecer límites y reglas claras en función de los roles que cada integrante de la familia desempeña.

-Estimular demostraciones continuas de afecto.

-Reconocer, tolerar y respetar los sentimientos y las emociones de cada integrante de la familia, practicando la empatía.

-Evitar conductas extremas, es decir, consentimiento y sobreprotección, o en su defecto, falta de atención.

Orientaciones para la adquisición de hábitos

-Retroalimentación constante de conductas favorables.

-Llevar a la práctica y mantener una constancia del hábito que se desea crear.

Una vez analizada la información obtenida durante la evaluación, podemos decir que: en el caso de Niño 1, se observan indicadores de retrasos considerables en su nivel de desarrollo cognitivo, además de observarse dificultades de comprensión. La Niña 2 es más sensible a las situaciones que suceden en su entorno familiar, hay rasgos de inseguridad y baja autoestima toda vez que se observó preocupación excesiva por lo que los(as) compañeros(as) opinan acerca de ella.

De igual forma se puede decir que las principales dificultades de el Niño 3 se encuentran tanto en el ámbito familiar como en el pedagógico; lo que se observó es que las actividades no representan mayor interés para él y ante la falta de retroalimentación el termina perdiendo su atención y por tal motivo no puede acceder a los contenidos curriculares.

En el cuadro 2 se describen las necesidades educativas especiales detectadas en cada uno(a) de los(as) tres alumnos(as), con la finalidad de establecer similitudes en las dificultades e identificar prioridades para la elaboración de la propuesta de intervención.

Cuadro 2. Necesidades educativas especiales

Niño 1	Niña 2	Niño 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad psicomotriz caracterizada por inadecuado manejo de espacios y nula habilidad para trazar formas.</li> <li>• Falta de conocimiento del valor sonoro convencional de vocales y consonantes a excepción de la /p/, /m/, /a/ y /e/</li> <li>• Ritmo de trabajo lento.</li> <li>• Distráctil.</li> <li>• Buena adaptación social.</li> <li>• Participativo.</li> <li>• Dificultades de articulación de palabras y dicción.</li> <li>• Requiere reestructuración de instrucciones.</li> <li>• Utilización de grafismos poco diferenciados para representar letras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Múltiples omisiones y sustituciones al leer y escribir.</li> <li>• Lectura aislada de letras</li> <li>• Automatismo secuencial.</li> <li>• Dificultades en la ubicación espacial.</li> <li>• Dificultades para identificar palabras, sonidos y significados.</li> <li>• Sustituciones de orden fonético: /l/ por /ñ/</li> <li>• Omite o sustituye sílabas trabadas.</li> <li>• Sustituye /b/ por /d/ y /q/ por /p/</li> <li>• Distráctil.</li> <li>• Requiere aprobación para realizar actividades</li> <li>• Buena comprensión.</li> <li>• Adecuada estructuración de conversaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Múltiples omisiones y sustituciones al leer y escribir.</li> <li>• Conoce el valor sonoro convencional de todas las vocales y la mayoría de las consonantes.</li> <li>• Fallas en la estructuración de palabras.</li> <li>• Dificultad para leer sus producciones.</li> <li>• Falta de manejo de espacios.</li> <li>• Automatismo secuencial.</li> <li>• Adecuada adaptación social.</li> <li>• Adecuada comprensión.</li> <li>• Sustituye /b/ por /d/, /q/ por /p/ y /c/ por /s/</li> <li>• Omite /r/ final y media.</li> <li>• Dificultad en la construcción de sílabas trabadas.</li> <li>• Dificultades en la</li> </ul>

Niño 1	Niña 2	Niño 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtuvo una calificación de .3 en la prueba inicial de desempeño académico.</li> </ul> <p>Se concluye que el alumno se encuentra en la fase presilábica inicial, subnivel de grafismos primitivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participativa.</li> <li>• Inadecuada adaptación social.</li> <li>• Obtuvo una calificación de 2.3 en la prueba inicial de desempeño académico.</li> </ul> <p>Se encuentra en la fase silábica inicial</p>	<p>pronunciación de la letra /r/ inicial, media y final.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distráctil</li> <li>• Ritmo de trabajo lento</li> <li>• Rechazo a la reestructuración</li> <li>• Obtuvo una calificación de 2.9 en la prueba inicial de desempeño académico.</li> </ul> <p>Se encuentra en la fase silábica inicial</p>

Considerando la información descrita en este capítulo, se diseñó una propuesta de intervención psicopedagógica cuyo objetivo fue brindar el apoyo necesario para los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales. En el siguiente capítulo se describe la intervención y el proceso de aplicación.

## FASE II: INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Sesión	Objetivo	Meta	Actividades	Evaluación
1	Identificar el sonido y la forma de la letra con la que inicia su nombre.	Reconocer la letra inicial de su nombre.	<p style="text-align: center;">Identificar la letra de mi nombre</p> <p>Cada uno de los(as) niños(as) dijo su nombre en voz alta y se les dio una tarjeta para que lo escribieran, en algunos casos no lo lograron, así que los(as) instructores(as) lo escribieron por ellos en las tarjetas y los leyeron en voz alta mientras los mostraban a los(as) tres alumnos(as).</p> <p>Después las tarjetas se pegaron en desorden sobre un muro y los(as) alumnos(as) seleccionaron la que correspondía a su nombre.</p> <p>Posteriormente se les pidió que mencionaran y escribieran en sus cuadernos otras palabras que empezaran con esa letra.</p>	<p>Se consideró:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El grado de participación.</li> <li>• Los aciertos de las participaciones.</li> <li>• La correcta relación de los sonidos.</li> <li>• La identificación de la letra correspondiente.</li> <li>• La adecuada realización de un ejercicio similar a la actividad.</li> </ul>

2	Identificar la palabra con el objeto que corresponde	Relacionar palabra Objeto	<p style="text-align: center;">Identificar la letra de lo que veo</p> <p>Se pidió a los(as) niños(as) que nombraran los objetos que veían a su alrededor y que indicaran con que letra empezaban.</p> <p>Los(as) instructores(as) hicieron tarjetas con los nombres de cada uno de los objetos del salón y los pusieron sobre la mesa, por turnos, cada niño(a) eligió una tarjeta y la pegó en el objeto en el que creía que correspondía.</p> <p>Finalmente se corrigieron los errores y se repasó la palabra de cada una de las tarjetas. Se pidió mencionar y escribir en su cuaderno palabras que comenzaran con esa misma letra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El grado de participación.</li> <li>• Los aciertos de las participaciones.</li> <li>• La correcta relación de los sonidos.</li> <li>• La identificación de la letra correspondiente</li> <li>• La correcta relación de las palabras y los objetos.</li> <li>• La adecuada realización de un ejercicio similar a la actividad.</li> </ul>
---	--	------------------------------	--	---

3	Identificar las letras del abecedario y su valor sonoro convencional	Relacionar palabras y la letra con la que comienzan	<p style="text-align: center;">Identificación sonora</p> <p>Cada uno de los(as) alumnos(as) coloreo y recorto figuras de globo, las cuales contenían cada una de las letras del abecedario. Mientras los(as) alumnos(as) recortaban se les pidió observar muy bien la letra, en algunos casos mencionaron la letra de la cual se trataba.</p> <p>Posteriormente se revolvieron las figuras con las letras y se repartieron equitativamente a cada niño(a).</p> <p>Ellos(as) intentaron identificar y mencionar en voz alta que letras tenían y escribieron una palabra que empezaban con esa letra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El grado de participación.</li> <li>• Los aciertos de las participaciones.</li> <li>• La correcta relación de los sonidos.</li> <li>• La identificación de la letra correspondiente.</li> <li>• La adecuada realización de un ejercicio similar a la actividad.</li> </ul>
---	--	---	---	---

4	Practicar motricidad fina	Mejorar motricidad Fina	<p style="text-align: center;">Motricidad y lateralidad</p> <p>Se pusieron en las paredes pliegos de papel bond y se les dieron lápices de colores a cada uno de los(as) niños(as) para que dibujaran flechas y las colorearan en diferentes sentidos y con diferentes colores: rojo-izquierda, azul-derecha, verde-arriba, amarillo-abajo; dependiendo de las instrucciones de los(as) guías.</p> <p>Al final los(as) instructores(as) pidieron a los(as) alumnos(as) observar las láminas de sus compañeros e hicieron preguntas a los(as) alumnos(a) acerca de la actividad, por ejemplo ¿si creen que alguien se equivocó? Y ¿por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención</li> <li>• Seguimiento de instrucciones</li> <li>• Ritmo de trabajo</li> <li>• Realización de la actividad completa.</li> <li>• La adecuada realización de un ejercicio similar a la actividad.</li> </ul>
---	---------------------------	----------------------------	--	--

5	Expresar verbalmente y de forma coherente	Describir en forma oral el contenido de un dibujo	<p style="text-align: center;">Describir el dibujo</p> <p>Los(as) instructores(as) pegaron sobre los muros tres láminas con diferentes ilustraciones. A cada uno de los alumnos(as) se le asignó una lámina y se les pidió que la observaran detalladamente.</p> <p>De manera individual y en voz alta, cada uno de los(as) niños(as) menciono lo que sucedía en la lámina que le toco.</p> <p>Luego cada alumno escribió en su cuaderno lo que veía en la lámina.</p> <p>En algunos casos los(as) demás niños(as) agregaron algunos detalles que ellos consideraron importantes de las láminas de sus compañeros</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sentido de las oraciones expresadas por los alumnos.</li> <li>• La coherencia entre los dibujos y las oraciones.</li> <li>• La adecuada realización de un ejercicio similar a la actividad.</li> </ul>
---	---	---	---	--

6	Unir sílabas para formar palabras	Formar palabras	<p style="text-align: center;">Formar palabras</p> <p>Se realizó un dibujo de una tortuga donde se escribieron sílabas que correspondían a diferentes palabras en desorden.</p> <p>Los(as) instructores(as) repasaron en voz alta cada una de las sílabas</p> <p>Se pidió a los(as) alumnos(as) que escogieran diferentes sílabas para unirlos, formar la palabra correcta, leerla y escribirla en las líneas ubicadas en la parte inferior del dibujo, posteriormente las escribieron en su cuaderno.</p> <p>En algunos casos los(as) instructores(as) dieron algunas pistas sobre las palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La correcta unión de las sílabas.</li> <li>• Correspondencia de las sílabas con la palabra leída.</li> <li>• La adecuada realización de un ejercicio similar a la actividad.</li> </ul>
---	-----------------------------------	-----------------	---	--

7	Observar que a partir de ciertas palabras se pueden formar otras nuevas	Formar y leer palabras nuevas	<p style="text-align: center;">Transformar palabras</p> <p>Los(as) instructores(as) escribieron en tarjetas palabras cortas y familiares para los alumnos.</p> <p>Cada alumno(a) leyó una palabra y la copio en su cuaderno, posteriormente los instructores pidieron agregar o quitar una letra de las palabras, para que luego el alumno leyera la nueva palabra. Y así sucesivamente se agregaron nuevas letras hasta formar palabras de mayor complejidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comprensión de las instrucciones.</li> <li>• La lectura de las palabras.</li> <li>• El nivel de complejidad de las palabras.</li> <li>• La adecuada realización de un ejercicio similar a la actividad.</li> </ul>
---	---	-------------------------------	--	--

8	Completar y relacionar palabras	Identificar las letras que faltan en cada palabra y relacionarla con el dibujo que corresponda	<p style="text-align: center;">Completar palabras</p> <p>Los(as) instructores(as) escribieron en un lado del pizarrón palabras cortas y familiares para los(as) niños(as), dichas palabras llevaban algunos espacios correspondientes a vocales.</p> <p>Por otro lado del pizarrón se colocaron de manera arbitraria dibujos que correspondían a cada una de las palabras.</p> <p>Se pidió a los(as) alumnos(as) que colocaran las vocales que correspondían en los espacios, luego se les pidió leer la palabra y relacionarla con el dibujo correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La identificación correcta de la vocal que faltaba.</li> <li>• La colocación de la vocal en la posición adecuada.</li> <li>• La relación correcta de la palabra y el dibujo</li> <li>• La adecuada realización de un ejercicio similar a la actividad.</li> </ul>
---	---------------------------------	--	--	--

9	Hacer dictado de palabras	Que el alumno escriba las palabras con su valor sonoro convencional.	<p style="text-align: center;">Dictado</p> <p>Los(as) instructores(as) dictaron a los(os) alumnos(as) una lista de palabras que fueron aumentando de nivel, ellos (as) escribieron cada una de las palabras en su cuaderno.</p> <p>Posteriormente cada alumno(a) leyó en voz alta lo que había escrito, en algunos casos a los alumnos (as) se les dificultó leer, debido a que la escritura no era correcta.</p> <p>Se les pidió que de manera individual y con apoyo de los instructores releyeran las palabras e identificaran sus posibles errores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escritura de las palabras.</li> <li>• La lectura de las palabras.</li> <li>• La adecuada realización de un ejercicio similar a la actividad.</li> </ul>
---	---------------------------	--	---	---

10	Identificar palabras para formar oraciones	Formar oraciones	<p style="text-align: center;">Formar oraciones</p> <p>Con apoyo de las láminas utilizadas en la actividad 5, se escribieron en tarjetas palabras relacionadas con el dibujo, como personajes, colores, objetos y acciones.</p> <p>El instructor(a) inicio leyendo cada una de las palabras y mostrándolas a los(as) alumnos(as), luego se pegó junto a la ilustración.</p> <p>Por turnos, cada uno de los(as) niños(as) escogió una palabra, inventó una oración y la escribió en el pizarrón, esta oración fue copiada por los(as) demás alumnos(as) y así sucesivamente hasta que se terminaron las palabras.</p> <p>Se corrigieron errores de escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación y lectura correcta de la palabra.</li> <li>• Coherencia en la oración formada.</li> <li>• Relación de las oraciones con el contenido de la ilustración</li> </ul>
11	Reafirmar las oraciones estructuradas	Leer las oraciones sin el apoyo de los dibujos	<p style="text-align: center;">Leer oraciones</p> <p>El(la) instructor(a) escribió en el pizarrón las oraciones formadas en la sesión anterior. De manera voluntaria cada alumno(a) leyó las oraciones completas con su valor sonoro convencional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación.</li> <li>• Lectura correcta de las oraciones.</li> <li>• Aciertos en las participaciones</li> </ul>

12	Otorgar sentido a las palabras	Construir oraciones	<p style="text-align: center;">Construcción de oraciones</p> <p>Los(as) instructores(as) elaboraron tres dados, uno con artículos, otro con verbos y uno más con sustantivos.</p> <p>Cada uno de los(as) niños(as) tiró los tres dados y escribió cada una de las palabras en el pizarrón, luego las ordeno para formar oraciones y leerlas en voz alta.</p> <p>En los casos en donde hubo congruencia de género y número, los(as) alumnos(as) adaptaron las palabras para darles sentido. Algunos(as) alumnos(as) necesitaron pistas para poder lograr la congruencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura correcta de las palabras.</li> <li>• Formación de oraciones</li> <li>• Sentido de las oraciones.</li> </ul>
----	--------------------------------	---------------------	---	--

### **FASE III: EVALUACIÓN**

La intervención psicopedagógica que se propuso pretendió que los(as) alumnos(as) modificaran sus necesidades educativas especiales en lecto-escritura. La estructuración del programa de intervención consideró los conocimientos previos del(la) alumno(a) y habilidades fonéticas y motoras.

De la misma manera y tomando en cuenta los enfoques propuestos por la Secretaría de Educación Pública, la intervención psicopedagógica programada le otorga importancia al sentido comunicativo de la lecto-escritura y fomenta el uso del código lecto-escrito como una herramienta que le permita conocer su contexto y comunicarse con las personas que lo(a) rodean.

Así, las actividades propuestas relacionaron las palabras escritas con cosas reales, que puedan servir como apoyo y referencia al momento de leer y escribir. De igual manera la intervención propicio la participación activa del niño(a), esto con el objetivo de brindar un ambiente en el cual el(la) niño(a) no se sintiera presionado.

El espacio en el cual se llevó a cabo la intervención fue la sala de lectura de la escuela: se aplicó durante 12 sesiones los días martes y jueves de cada semana, con una duración de 1 hora, primero se desarrolló la actividad principal y posteriormente los(as) alumnos(as) realizaron ejercicios complementarios. La manera en cómo se organizó la aplicación de la intervención consistió en que las instructoras se rolaron para dirigir y coordinar cada una de las actividades: seis actividades por instructora y la restante se enfocó a un(a) niño(a) en específico.

Es importante mencionar que en algunas ocasiones y dependiendo del desempeño del(la) alumno(a), algunas actividades se reforzaron con ejercicios extra, como tareas, de igual forma se entregó el diseño de la intervención a la profesora de grupo, para que pudiera complementar lo que se trabajaba en la intervención con algunas actividades dentro del aula. En el siguiente cuadro (3) se comenta el desempeño que cada uno de los(as) alumnos(as) tuvo durante la intervención.

Análisis del proceso de intervención

Actividad	Niño 1	Niña 2	Niño 3
<p>Sesión 1</p> <p>“Identificar la letra de mi nombre”</p> <p>Objetivo: Identificar el sonido y la forma de la letra con la que inicia su nombre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tuvo dificultades para escribir su nombre, pero identifico adecuadamente la letra inicial.</li> <li>- Logró identificar su nombre del resto de las tarjetas.</li> <li>- Mencionó correctamente palabras que iniciaban con la misma letra que su nombre, pero no consiguió escribirlas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribió su nombre con algunas omisiones y sustituciones, debido a que su nombre inicia con una sílaba trabada, por este motivo necesitó reestructuración por parte de la instructora a cargo.</li> <li>- Identificó correctamente su nombre del resto de las tarjetas.</li> <li>- Mencionó correctamente palabras que iniciaban con la letra de su nombre, incluso menciono algunas que llevaban sílabas trabadas.</li> <li>- Escribió las palabras con múltiples omisiones y sustituciones. No logró leer las palabras que escribió.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribió su nombre con algunas sustituciones.</li> <li>- Identificó correctamente su nombre del resto de las tarjetas.</li> <li>- Mencionó correctamente palabras que iniciaban con la letra de su nombre.</li> <li>- Escribió correctamente las palabras con múltiples omisiones y sustituciones.</li> <li>- No leyó las palabras tal como las había escrito</li> <li>- Silabeó al leer</li> </ul>

Actividad	Niño 1	Niña 2	Niño 3
<p>Sesión: 2</p> <p>“Identificar la letra de lo que veo”</p> <p>Objetivo: Relacionar la palabra con el objeto que corresponde</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nombró correctamente los objetos que observó.</li> <li>-No logro identificar fonéticamente la letra con la cual iniciaban los objetos.</li> <li>- No logró relacionar los letreros con los objetos.</li> <li>- La instructora le leyó uno a uno los letreros y los ubicó con los objetos correspondientes, luego los retiro y pidió al alumno que los ubicara nuevamente, a partir de esta reestructuración el alumno relacionó adecuadamente dos objetos.</li> <li>- Los letreros permanecieron pegados durante el tiempo que duró la intervención y todos los días se repasaban.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nombró correctamente los objetos que observó.</li> <li>- Logró identificar correctamente la letra con la cual iniciaban los objetos.</li> <li>-Tuvo confusiones al leer los letreros.</li> <li>-Logró leer algunos letreros con reestructuración de la instructora.</li> <li>- Presentó confusiones al relacionar los letreros con los objetos, sobre todo en aquellos que iniciaban con la misma letra o cuya extensión era similar.</li> <li>- Escribió las palabras en su cuaderno con múltiples omisiones y sustituciones.</li> <li>-Con ayuda de la instructora corrigió sus errores y leyó las palabras escritas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombró correctamente los objetos que observó.</li> <li>- Identificó correctamente la letra con la cual iniciaban los objetos.</li> <li>- Logró leer la mayoría de los letreros con múltiples omisiones y sustituciones.</li> <li>- Presentó confusiones al relacionar los letreros con los objetos. Al leer cada letrero e identificar la sílaba inicial infería la palabra, sin embargo en la mayoría estos intentos fueron incorrectos.</li> <li>- La instructora le brindo reestructuración para leer fonéticamente.</li> <li>- Escribió las palabras en su cuaderno con múltiples omisiones y sustituciones. Corrigió errores con ayuda de la instructora.</li> </ul>

Actividad	Niño 1	Niña 2	Niño 3
<p>Sesión 3.</p> <p>“Identificación sonora”</p> <p>Objetivo. Identificar las letras del abecedario y su valor sonoro convencional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se le asignaron únicamente vocales, para que la identificación le resultara sencilla.</li> <li>- Identificó fonéticamente las letras.</li> <li>- Presentó confusiones al identificarlas gráficamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificó correctamente las letras, tanto a nivel fonético como a nivel gráfico.</li> <li>- Se interesó por saber que letras les habían tocado a sus compañeros y cuando ellos mencionaban las letras y cometían algún error ella los corregía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifico correctamente las letras a nivel fonético, tuvo dificultades en la identificación gráfica.</li> </ul>
<p>Sesión 4</p> <p>“Motricidad y lateralidad”</p> <p>Objetivo: Practicar motricidad fina</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tuvo dificultades para realizar los ejercicios de lateralidad.</li> <li>- Cometió múltiples errores a la hora de colorear.</li> <li>-No participó en la corrección de errores.</li> <li>-Repitió la actividad en su cuaderno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizó de manera adecuada los ejercicios guiados por la instructora.</li> <li>-Cometió múltiples errores al colorear.</li> <li>- Participó en la corrección de errores.</li> <li>-La mayoría de sus correcciones fueron acertadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizó de manera correcta los ejercicios guiados por la instructora.</li> <li>-Cometió algunos errores al colorear.</li> <li>-Se mostró poco participativo en la corrección de errores.</li> <li>-Sus participaciones fueron correctas.</li> </ul>

Actividad	Niño 1	Niña 2	Niño 3
<p>Sesión 5.</p> <p>“Describir el dibujo”</p> <p>Objetivo: Expresar verbalmente y de forma coherente el contenido del dibujo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Describió someramente lo que vio en su lámina.</li> <li>-No identificó los detalles.</li> <li>-Al escribir en su cuaderno lo que vio en la lámina, realizó producciones poco estructuradas, pero diferenciadas.</li> <li>-No logro leer sus producciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Describió a detalle lo que observó en la lámina.</li> <li>-Agrego detalles subjetivos a la situación plasmada en la lámina.</li> <li>- Al escribir lo que vio, cometió errores de omisión y sustitución de grafías, sin embargo hubo disminución de automatismo secuencial.</li> <li>-Con apoyo de la instructora logro leer sus producciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Describió correctamente lo que observó en la lámina.</li> <li>-Al escribir disminuyeron sus errores de sustitución.</li> <li>-Persistieron el automatismo secuencial y las omisiones.</li> <li>-Leyó sus producciones.</li> </ul>
<p>Sesión 6</p> <p>“Formar palabras”</p> <p>Objetivo: unir sílabas para formar palabras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se planeó que fuera el último en realizar el ejercicio, para que se familiarizara con las sílabas.</li> <li>-Con apoyo de la instructora leyó las silabas correctamente.</li> <li>-Logró formar dos palabras correctamente.</li> <li>-Las escribió de manera adecuada en su cuaderno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Leyó correctamente las sílabas.</li> <li>- Formó, leyó y escribió adecuadamente las palabras.</li> <li>-Unió sílabas de manera arbitraria.</li> <li>-Recibió estructuración con respecto a que una palabra se refiere a algo que conocemos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leyó correctamente las sílabas.</li> <li>- Formo, leyó y escribió adecuadamente las palabras.</li> <li>- Unió sílabas de manera arbitraria.</li> <li>-Recibió la misma reestructuración que la niña 2</li> </ul>

Actividad	Niño 1	Niña 2	Niña 3
<p data-bbox="184 272 296 300">Sesión 7</p> <p data-bbox="184 342 495 375">“Transformar palabras”</p> <p data-bbox="184 418 585 521">Objetivo: Observar que a partir de ciertas palabras se pueden formar otras nuevas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="617 272 995 375">- Con apoyo de la instructora logró leer las palabras asignadas.</li> <li data-bbox="617 418 940 488">- Copió correctamente la palabra.</li> <li data-bbox="617 532 932 667">- La instructora fue sustituyendo letras de la palabra y él las leyó correctamente.</li> <li data-bbox="617 711 1010 889">-Se le pidió que él sustituyera las letras y no logró llevar a cabo la instrucción, por lo que la instructora continuó sustituyendo.</li> <li data-bbox="617 933 995 1073">-Después de varios ejercicios logró realizar la actividad agregando la letra “s” a las palabras asignadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1054 272 1446 375">-Requirió reestructuración por parte de la instructora para llevar a cabo la actividad.</li> <li data-bbox="1054 418 1377 488">- Copió correctamente la palabra.</li> <li data-bbox="1054 532 1446 711">-Las principales dificultades que presentó fueron: la sustitución de letras que se le pedía agregar, la lectura incorrecta de la nueva palabra.</li> <li data-bbox="1054 755 1446 824">-Después de varios ejemplos logro realizarla correctamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1488 305 1803 375">-Copió correctamente la palabra.</li> <li data-bbox="1488 418 1856 488">- Sustituyó correctamente la letra.</li> <li data-bbox="1488 532 1856 602">- Tuvo dificultades al leer la nueva palabra.</li> <li data-bbox="1488 646 1902 781">-Manifestó dificultad para realizar la actividad, sin embargo rechazó el apoyo de la instructora.</li> </ul>

Actividad	Niño 1	Niña 2	Niña 3
<p data-bbox="191 272 306 302">Sesión 8</p> <p data-bbox="191 342 464 375">“Completar palabras”</p> <p data-bbox="191 418 464 483">Objetivo: completar y relacionar palabras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="621 272 1033 410">- Se realizó una modificación a la actividad, pues en lugar de letras, lo que faltaba eran las sílabas iniciales de las palabras.</li> <li data-bbox="621 456 1033 557">- Todas las palabras utilizadas para esta actividad comenzaban con la letra /m/.</li> <li data-bbox="621 602 1033 703">- A manera de pistas se le presentaron dibujos correspondientes a las palabras.</li> <li data-bbox="621 748 1033 849">- Logró identificar la sílaba que faltaba. Leyó correctamente las palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1058 272 1449 375">- Logró identificar la letra que faltaba para cada una de las palabras.</li> <li data-bbox="1058 418 1449 488">- Leyó correctamente las palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1495 272 1885 375">- Logró identificar la letra que faltaba para cada una de las palabras.</li> <li data-bbox="1495 418 1885 488">- Leyó correctamente las palabras.</li> </ul>

Actividad	Niño 1	Niña 2	Niña 3
<p>Sesión 9</p> <p>“Dictado”</p> <p>Objetivo: Hacer dictado de palabras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A diferencia de sus compañeros(as) primero se le realizó un dictado de sílabas, estableciendo la relación de esta con palabras familiares para el niño.</li> <li>- Realizó correctamente el dictado de sílabas.</li> <li>- Se le realizó dictado de palabras.</li> <li>- Presento errores de omisión.</li> <li>- Disminuyo la falta de control motor y manejo de espacios.</li> <li>- Logró leer las palabras que escribió correctamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizó correctamente el dictado.</li> <li>- No se presenta automatismo secuencial, ni rotación de grafías.</li> <li>- Leyó con algunas sustituciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizó correctamente el dictado.</li> <li>- Persiste el automatismo secuencial.</li> <li>- No hay sustituciones ni omisiones.</li> <li>- Leyó correctamente las oraciones.</li> </ul>

Actividad	Niño 1	Niña 2	Niña 3
<p>Sesión 10</p> <p>“Formar oraciones”</p> <p>Identificar palabras para formar oraciones.</p>	<p>-Las palabras utilizadas para esta actividad fueron de menor complejidad que las de sus compañeros(as).</p> <p>-Leyó correctamente la palabra.</p> <p>-Tuvo dificultades para estructurar la oración de manera verbal.</p> <p>- No logró escribir la oración.</p> <p>- Copió con omisiones y sustituciones las oraciones realizadas por sus compañeros.</p>	<p>- Leyó correctamente las palabras.</p> <p>- Estructuró correctamente las oraciones de manera verbal y escrita.</p> <p>- Cometió errores de automatismo secuencial.</p> <p>- Invirtió el orden de las letras en algunas palabras, tal es el caso de “ne” en lugar de “en”.</p> <p>- Copio sin omisiones ni sustituciones.</p>	<p>- Leyó correctamente las palabras.</p> <p>- Tuvo dificultades para estructurar las oraciones de manera verbal y escrita.</p> <p>-Cometió errores de automatismo secuencial.</p> <p>-Copio sin omisiones ni sustituciones.</p>
<p>Sesión 11</p> <p>“Leer oraciones”</p> <p>Objetivo: Reafirmar las oraciones estructuradas</p>	<p>- Necesitó reestructuración.</p> <p>- Logró leer las oraciones.</p>	<p>- Leyó de manera correcta las oraciones.</p> <p>-Hubo presencia de silabeo.</p>	<p>- Leyó de manera correcta las oraciones.</p> <p>- Hubo silabeo y confusión en palabras fonéticamente similares.</p>
<p>Sesión 12</p> <p>“ Construcción de oraciones”</p> <p>Objetivo: Otorgar sentido a las palabras</p>	<p>-Tuvo dificultades para estructurar las oraciones.</p> <p>- Con apoyo de las instructoras formo oraciones cortas sin embargo no logró escribirlas</p>	<p>-Estructuró de manera correcta las oraciones.</p>	<p>- Estructuro de manera correcta las oraciones</p>

En el siguiente apartado se realizó una comparación entre el desempeño de los(as) niños(as) antes y después de la intervención con la finalidad de analizar el impacto de la intervención.

Análisis cualitativo del impacto de la intervención

Niño 1		Niña 2		Niño 3	
ANTES	DESPUES	ANTES	DESPUES	ANTES	DESPUES
Dificultad psicomotriz caracterizada por inadecuado manejo de espacios y poca habilidad para trazar formas.	Mejoría en el manejo del espacio y trazado de algunas letras	Múltiples omisiones y sustituciones al leer y escribir. Sustituye /b/ por /d/ y /q/ por /p/ Omite o sustituye sílabas trabadas.	Disminución de omisiones y sustituciones. Mejoría en la construcción y lectura de sílabas trabadas.	Múltiples omisiones y sustituciones al leer y escribir. Sustituye /b/ por /d/, /q/ por /p/ y /c/ por /s/. Omite /r/ final y media.	Eliminación de omisiones y sustituciones.
Falta de conocimiento del valor sonoro convencional de vocales y consonantes a excepción de la /a/	Reconocimiento del valor sonoro convencional de todas las vocales y consonantes como /b/, /m/, /p/ y /l/	Automatismo secuencial.	Eliminación de automatismo secuencial	Fallas en la estructuración de palabras. Dificultad en la construcción de sílabas trabadas	Estructuración de palabras cortas
		Dificultades en la ubicación espacial.	Mejoría en la ubicación espacial		
Utilización de grafismos poco diferenciados para representar letras.	Lectura y escritura de palabras cortas y familiares.	Inadecuada adaptación social.	Mejorías en la adaptación social	Automatismo secuencial	Disminución de automatismo secuencial
		Distráctil.	Aumento en sus lapsos de atención		
Obtuvo una calificación de .3 en la prueba inicial de desempeño académico.	Obtuvo 2.1 en la prueba final de desempeño académico.	Sustituciones de orden fonético: /ll/ por /ñ/	Disminución de sustituciones fonéticas.	Dificultad para leer sus producciones.	Lectura silábica sin omisiones ni sustituciones
		Requiere aprobación para realizar actividades	Actitud de seguridad		

Ritmo de trabajo lento, distráctil.	Aumento en sus lapsos de atención, el ritmo de trabajo se conserva lento pero constante	Buena comprensión.		Distráctil Ritmo de trabajo lento. Rechazo a la reestructuración	Mejoría en sus lapsos de atención
		Adecuada estructuración de conversaciones.		Obtuvo una calificación de 2.9 en la prueba inicial de desempeño académico.	Obtuvo 6.4 en la prueba final de desempeño académico
Buena adaptación social.  Participativo.  Dificultades de articulación de palabras y dicción.  Requiere reestructuración de instrucciones.		Participativa	Obtuvo una calificación de 2.3 en la prueba inicial de desempeño académico.	Obtuvo una calificación en la prueba final de desempeño académico de 8.2 en la prueba final de desempeño académico	Conoce el valor sonoro convencional de todas las vocales y la mayoría de las consonantes.
		Lectura aislada de letras, dificultades para identificar palabras, sonidos y significados. Se encuentra en la fase silábica inicial			
Se concluye que el alumno se encuentra en la fase presilábica inicial, subnivel de grafismos primitivos.	Con respecto a su desempeño se concluye que el alumno pasó a la fase silábica inicial			Adecuada adaptación social.  Adecuada comprensión.	
				Se encuentra en la fase silábica inicial	Después de la intervención se ubica en la fase silábico alfabética

A continuación se mencionan las conclusiones generales del trabajo y las recomendaciones para cada uno de los alumnos derivadas de los procesos de evaluación e intervención

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo planteado al inicio del presente trabajo consistió en diseñar y aplicar una intervención psicopedagógica a dos alumnos y una alumna de tercer grado de primaria con dificultades en el área de lecto-escritura. Para llevarlo a cabo se estructuraron una serie de pasos que permitieron identificar las necesidades de los(as) alumnos(as) y las posibles vías de acción para responder a estas necesidades

Para la realización de la evaluación psicopedagógica se consideraron los contextos significativos, como el escolar y el familiar, para recolectar información que permitiera identificar las necesidades educativas especiales. En cuanto a los contenidos escolares se identificó el ritmo y estilo de aprendizaje para identificar dificultades y fortalezas.

En el diseño de dicha intervención se considero el enfoque constructivista, que hace referencia al uso de los conocimientos previos para lograr nuevos aprendizajes, de igual forma, se consideró la mediación fonológica en el diseño de las actividades, pues después de analizar los resultados se determinó que aún cuando los(as) alumnos(as) conocían el valor sonoro de las vocales y las consonantes, requerían consolidar su uso dentro de la construcción de palabras y oraciones.

De igual manera se consideró el enfoque propuesto por Ferreiro(2000) que menciona que para lograr el aprendizaje de la lectoescritura se debe partir de unidades significativas(palabras) que tengan sentido para el alumno(a) además de que se intento poner énfasis en la función comunicativa de la lecto escritura, a través de actividades que permitieran concientizar a los(as) alumnos(as) de que la lectura es una manera de acercarlos al medio que los rodea.

Como se pudo corroborar en el apartado anterior, la intervención apoyó a los(as) alumnos(as) en el desarrollo de habilidades dentro del área de lecto-escritura, pero también permitió que los(as) alumnos(as) participaran en actividades que les permitieran interactuar con sus compañeros(as) y dar sus puntos de vista acerca de su propio desempeño y del de sus compañeros(as).

Con los elementos descritos en el apartado anterior, se puede concluir que el niño 1 obtuvo mejorías en la identificación sonora de todas y vocales y algunas consonantes, por lo que se cumplió el objetivo inicial de la intervención que consistió en trasladar al alumno de la etapa presilábica inicial subnivel de grafismos primitivos a la silábica inicial, en la cual el niño realiza intento de hacer correspondencias entre una o varias letras y una silaba de la palabra oral. Según información referida por la profesora hubo cambios en su conducta dentro del salón de clases, pues antes de la intervención se distraía con facilidad y después de la intervención se mostró más interesado por las actividades de la clase.

Específicamente en el caso de la niña 2 se observaron avances en la manera de relacionarse con sus compañeros(as), pues al inicio de la intervención se mostró insegura y poco participativa y a lo largo de la intervención fue adquiriendo seguridad en sí misma, pues participaba sin temor a equivocarse. Esto no sólo se reflejó en el momento de la intervención, sino que también participaba en el salón de clases: este cambio de actitud fue notorio tanto para la maestra como para el padre y la madre y, aún cuando su apariencia física sigue siendo motivo de burlas por parte de sus compañeros(as), a ella cada vez le afecta menos, pues la maestra refirió que aunque a veces pelea con sus compañeros(as) de grupo ahora ya busca compañía durante el recreo. Con respecto a sus dificultades de lecto-escritura, la niña 2 pasó de la etapa silábica inicial a la etapa silábico alfabética, ya que utiliza las letras con su valor sonoro convencional.

En el caso del niño 3 se puede concluir que pasó de la etapa silábico inicial a la etapa silábico alfabética, pues mostró mejorías en el uso del valor sonoro convencional de las grafías. Es importante destacar que aún cuando el niño 3 no se integro totalmente al equipo de trabajo, utilizó el aprendizaje por imitación, pues cuando se le dificultaba la tarea observaba el desempeño de sus compañeros(as) y escuchaba la reestructuración que las instructoras hacían al trabajo de los otros y así corregir sus propios errores. En cuanto a las actitudes mostradas ante el trabajo en clase, se puede concluir que el alumno no mostró mejorías notables, pues la profesora manifiesta que mantiene un ritmo de trabajo lento.

Es importante mencionar que los logros obtenidos tras el proceso de intervención dependieron del trabajo conjunto de las instructoras, la profesora, los padres y madres de familia ya que se mostraron confiados(as) en el trabajo que se estaba llevando a cabo con sus hijos(as) e intentaban seguir todas las orientaciones que se les brindaron.

Se recomienda que los(as) profesores(as) que trabajen con los(as) alumnos(as) en ciclos escolares posteriores consideren ubicarlos en lugares donde no haya muchos distractores y en donde los(as) alumnos(as) puedan recibir reestructuración constante, de igual forma se recomienda que se planeen actividades que permitan a los(as) alumnos(as) vincular objetos y situaciones cotidianas con los contenidos escolares.

El(la) profesor(a) debe propiciar un ambiente motivador para los(as) alumnos(as) en el cual se les permita expresar sus ideas y participar libremente, sin olvidar establecer límites y reglas claros. También se considera que es importante que el(la) profesor(a) cuestione constantemente a los(as) alumnos(as) acerca de su desempeño con el objetivo de que el(la)

niño(a) verifique sus respuestas y analice su propio trabajo con el fin de que identifique sus errores e intente corregirlos. Cada una de las actividades que los(as) profesores(as) planeen para los(as) alumnos(as) deberán contar con instrucciones claras y concretas.

La participación de la familia dentro del proceso de integración es importante, debido a que en este contexto se propiciará la motivación necesaria para que el(la) alumno(a) obtenga un buen desempeño escolar, por ello se recomienda que los padres y las madres de familia estimulen a los(as) niños(as) acercándolos a la lectura a través de cuentos y al uso de la escritura como un medio de comunicación funcional utilizando recados, notas y cartas dentro de la rutina cotidiana. De igual forma se propone a la familia estructurar rutinas de estudio que le proporcionen al alumno(a) la constancia para consolidar habilidades de lectoescritura que no se han logrado consolidar dentro del salón de clases.

Considerando la propuesta del trabajo multidisciplinario para dar respuesta a las necesidades educativas especiales se hacen las siguientes recomendaciones:

1. Para el niño 1 se propone apoyo psicopedagógico permanente encaminado a la superación de sus dificultades de atención, comprensión y lenguaje.
2. En el caso del niño 3 se recomienda acudir a terapia de lenguaje para superar su dificultad de pronunciación y con ello mejorar su nivel de autoestima.
3. Para la niña 2 se sugiere terapia de juego o alguna actividad extraescolar para aumentar su nivel de autoestima.

Hay que enfatizar en que las herramientas brindadas por la psicología educativa fueron de vital importancia para la realización de este proyecto, ya que los contenidos revisados a lo largo de la carrera, nos permitieron tener una perspectiva más amplia con respecto a las dificultades de aprendizaje y así considerar todos los factores que intervienen (el pedagógico, el social y el psicológico). De igual manera la psicología educativa nos permitió establecer relaciones entre la teoría y la práctica, un ejemplo de ello es el diseño de las actividades que intentaron trabajar con habilidades específicas, tal es el caso de la identificación fonológica y la lateralidad.

También podemos decir que: una de las ventajas que nos brindó el haber abordado las dificultades de aprendizaje en lectoescritura desde la psicología educativa fue el no establecer generalidades y reconocer que aún cuando las dificultades de los(as) alumnos(as) sean similares, siempre habrá diferencias en los estilos de aprendizaje. Otra ventaja fue que como psicólogos(as) educativos(as), no sólo describimos la dificultad de los(as) alumnos(as), sino que diseñamos y proporcionamos el apoyo para cubrir dichas necesidades.

Finalmente y a partir de los resultados obtenidos podemos concluir que una evaluación psicopedagógica para alumnos(as) con dificultades en lectoescritura asociadas a la identificación fonológica, si puede mejorar el proceso de adquisición de lecto-escritura.

## Referencia bibliográfica

Azcoaga, J. (1987). Los retardos del lenguaje en el niño. Barcelona: Paídos

Azcoaga, J. Derman, B. Iglesias, P.(1991) Alteraciones del aprendizaje escolar: diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. Barcelona: Paídos

Bautista, R (comp.) (1993). Necesidades Educativas Especiales. Málaga: Aljibe

Bassedas, E.; Huguet, T.; Marrodán, M.; Oliván, M.; Planas, M.; Rosell, M.; Seguer, M.; Vililla, M. (1995). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. México: Paídos.

Brennan, W.K (1988) El currículo para niños con necesidades especiales. MEC: Madrid: Siglo XXI

Bonas, J (1998) Aprendizaje de la escritura. Madrid: ICCE

Bonals, J. González, A. (2006) Demanda de evaluación Psicopedagógica. En: Bonals, J. Sánchez-Cano, M. (coords.) La Evaluación psicopedagógica. México: Grao

Cedillo, G. I; Escalante I; Escandón, M.M.C; Fernández T. L.G; Mustri, D. A; Puga, V. R. L (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias. México, SEP: Cooperación Española

Coma, R. Álvarez, Ll. (2006) Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica. En Bonals, J. Sánchez-Cano, M. (coords.) La Evaluación psicopedagógica. México: Grao

Colomer, T. Masot, T. Navarro, T. (2006) La evaluación Psicopedagógica. En Bonals, J. Sánchez-Cano, M. (coords.) La Evaluación psicopedagógica. México: Grao

Chartier, A. M. y Hébrard, J.(2000) Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. Infancia y aprendizaje. No. 89

Defior, S; Justicia, F. Martos, F, (1998) Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. Infancia y Aprendizaje. No. 83

Dokrell, J (1997) Dificultades de aprendizaje en la infancia, un enfoque cognitivo. Barcelona: Paídos

Ezcurra, M. (2000) Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales. México: Gobierno del D.F.

Esquivel, F, Heredia, M, Lucio, E. (2007) *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.

Fernández, G. G. M (1996) *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.

Ferreiro, E.(2000) *Entre la sílaba oral y la palabra escrita*. Infancia y aprendizaje. No 89

Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M (1982) *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: siglo XXI

García C., (1998) *Integración educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y diseño de un Sistema de Seguimiento de los Niños Integrados*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (Documento interno)

Giné, C., (1999) *La evaluación psicopedagógica*. En: Á. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (compiladores). *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

González, D., Ripalda, J. y Asegurado, A (1995) *Adaptaciones curriculares, Guía para su elaboración*. Granada: Aljibe

González, D.(1998) *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Morata.

González, J. (2002) Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica. Universidad de Alcalá: España

Golder, C., Gaonach, D. (2002) Leer y comprender la psicología de la lectura. México: siglo XXI

González, J. (2002) Necesidades Educativas Especiales e intervención psicopedagógica.

Grau, R. (2006). Evaluación psicopedagógica en el alumnado con dificultades en el aprendizaje. En Bonals, J. Sánchez-Cano, M. (coords.) La Evaluación psicopedagógica. México: Grao

Hanko, G (1998). Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores (as) de apoyo. Madrid: Paidós

Ley General de Educación (1993). México

López, M. M. (1998). Integración y organización Escolar, Modelos de integración en el aula. Marbella

Lus, A. M (1999). De la integración escolar a la escuela integradora. México: Paídos.

Ministerio de Educación y Cultura (1996). La evaluación psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos. Madrid: MEC.

Nimerovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. Paídos: México

Pastora, J. (1993). Atención a la Diversidad. Legislación en Esquemas, Madrid: España

Peón, A.R (2005) Evaluación Psicopedagógica sobre el área intelectual. Disponible en: <http://www.educadis.uson.mx/bibliovirt-doc/>

Piantoni, (1997). Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social. Madrid: Narcea

Puigdellívol, I (1988). Programación de aula y adecuación curricular, el tratamiento a la diversidad. Madrid: GRAO

Portellano, P. J.A.(1988) La disgrafía; concepto diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura. Madrid: Ciencias de la educación.

Sánchez, P. A y Gonzáles, T. J. A (1997). Educación Especial I, una perspectiva curricular organizativa y profesional. Madrid: Pirámide

SEP, (2002) Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México.

SEP,(2000) Programas de estudio de Español Educación Primaria. México.

SEP (1996) Libro para el maestro. México

SEP (1996) Fichero de actividades. México

SEP, (2006) Adecuaciones curriculares individuales, hacia la equidad de la educación especial. México

Smith, F.(1999) Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: trillas.

Verdugo, A. M. A; Borja, F; Urries V. J. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: AMAURU

Vernón, S. A. (1998) Escritura y conciencia fonológica en niños hispanoparlantes. Infancia y aprendizaje. No. 81

Vilana, R. (2006). La entrevista con los padres, maestros y alumnos. En Bonals, J. Sánchez-Cano, M. (coords.) La Evaluación psicopedagógica. México: Grao

Ulzurrun, P. A. D. (2000) El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista Vol. 11. Actividades para realizar en el aula, lenguaje publicitario, periodístico, del cómic, popular, poético y de la correspondencia. Barcelona: Grao

Zabalza, M. A (1997) Diseño y Desarrollo Curricular. Madrid: Narcea

# ANEXOS

## Anexo 1

### GUIA DE OBSERVACION DIRECTA NO PARTICIPANTE

Titulo del proyecto: \_\_\_\_\_  
Nombre de los observadores: \_\_\_\_\_  
Escuela: \_\_\_\_\_  
Nombre del Prof. \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_  
Fecha \_\_\_\_\_ No. De sesión. \_\_\_\_\_ Inicio \_\_\_\_\_ Término \_\_\_\_\_

1. Ubicación general de los(as) alumnos (as) dentro del grupo.
2. Condiciones físicas del salón de clases, ventilación, iluminación y material didáctico.
3. Descripción general de los(as) alumnos (as) presentes dentro del grupo.
4. Organización de la dinámica grupal.
5. Descripción de las actividades realizadas tanto por los alumnos (as) como por el profesor durante la observación.
6. Duración de las actividades
7. Actitud de los(as) alumnos (as) ante la tarea
8. Niveles de atención del grupo en general
9. Actitud del profesor hacia los(as) alumnos (as) durante la tarea
10. Regulación de conducta
11. Reestructuración de actividades por parte del profesor.
12. Participación de los(as) alumnos (as)
13. Descripción de los posibles alumnos (as) canalizados
  - Seguimiento de instrucciones
  - Ritmo de trabajo
  - Nivel de atención
  - Disponibilidad para el trabajo
  - Actitud ante la tarea
  - Conducta

## **Anexo 2**

### **Formato de la entrevista al padre y la madre de familia**

#### *1. Ficha de identificación*

Nombre:

Edad cronológica:

Fecha de nacimiento:

Sexo:

Fecha de la entrevista:

Nombre del entrevistador:

#### *2. Motivo de evaluación.*

Se explora acerca de la idea que tanto el padre como la madre tienen, de la problemática de su hijo, y lo que ellos perciben de la conducta de su hijo, tanto en la escuela como en la casa.

#### *3. Núcleo familiar.*

Se establece quienes viven en casa, que edades tienen y a que se dedican, además se indaga acerca de la dinámica familiar en general y el papel que el alumno (a) tiene dentro de la casa. Se explora acerca de los acuerdos de crianza que existen entre el padre y la madre. La relación que el alumno (a) tiene con cada uno de los integrantes de la familia. ¿Quiénes lo apoyan en la realización de tareas escolares?

#### *4. Historia escolar*

Hace referencia al desempeño del alumno (a) desde que inicio su escolaridad, ¿Qué cambios ha presentado? ¿Cuál ha sido la percepción de sus profesores (as) a lo largo de su escolaridad? ¿Cómo se lleva con sus compañeros de grupo y con su maestra? y si ha reprobado grados escolares, su promedio actual y los anteriores,

*5. Antecedentes pre, peri y posnatales*

Tipo de embarazo, condiciones del nacimiento y salud del alumno (a) en sus tres primeros meses de vida.

*6. Desarrollo del niño (a)*

Se explora acerca de los parámetros de desarrollo del niño (a), edad a la que habló, caminó, controló esfínteres y aprendió a leer y escribir.

*7. Antecedentes personales patológicos*

Se pregunta si ha padecido enfermedades que hayan interferido con su proceso de escolarización, o ha tenido condiciones que hayan podido afectar su desarrollo como golpes fuertes en la cabeza o convulsiones.

*8. Antecedentes heredofamiliares patológicos*

Se explora si en la familia hay integrantes con problemas de lenguaje o aprendizaje.

*10. Tratamientos recibidos*

Se indaga sobre el apoyo psicológico o pedagógico que el alumno (a) ha recibido, si ha sido parte de USAER, los avances que ha tenido.

*11. Conducta referida*

Se explora como el alumno (a) se desenvuelve en el ambiente familiar, si es dependiente para realizar actividades. Se pregunta cómo es su conducta en general, si realiza conductas de auto cuidado, si coopera en casa, si mide el peligro, como es su actitud ante la escuela. Su nivel de socialización. Horas de juego, de televisión. Actitud del alumno (a) ante situaciones de conflicto tanto escolar como familiar

*12. Métodos de regulación de conducta*

Se explora acerca de ¿Qué tipo de castigos se utilizan para regular la conducta? ¿Qué tanto funcionan? ¿En qué casos se aplican?

**Anexo 3**

Prueba inicial de desempeño académico

Nombre del alumno (a) \_\_\_\_\_

Lee las instrucciones cuidadosamente y realiza lo que se te pide

I. Dibuja lo que dice cada palabra o enunciado.

1. Casa



2. Susi come sopa



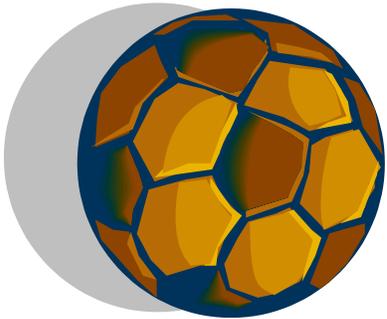
3. El payaso tiene globos de colores.



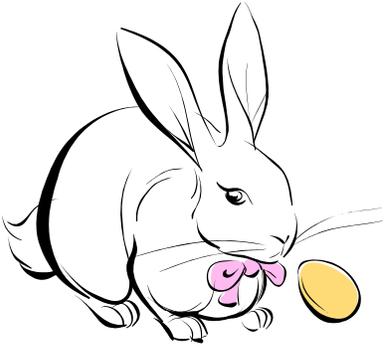
II. Escribe lo que vez en cada dibujo.



---



---



---

III. Separa en sílabas las siguientes palabras.

Ejemplo:

Vestido

ves-ti-do

Canasta

---

Flores

---

Mamá

---

Hermano

---

Mesa

---

IV. Ordena las palabras para formar oraciones

1. niña La peina. se

---

2. dos tiene Juan gatos.

---

3. grande. es castillo El

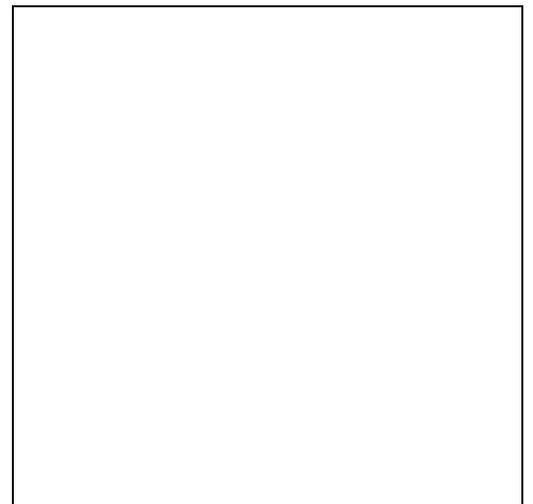
---

V. Escribe los nombres de tus amigos y dibújalos.

---

---

---



VI. Escucha con atención la lectura, observa el dibujo y contesta las preguntas.



1. ¿Qué hace Juanito todas las mañanas?

---

---

2. ¿Quién acompaña a Juanito en la parada?

---

---

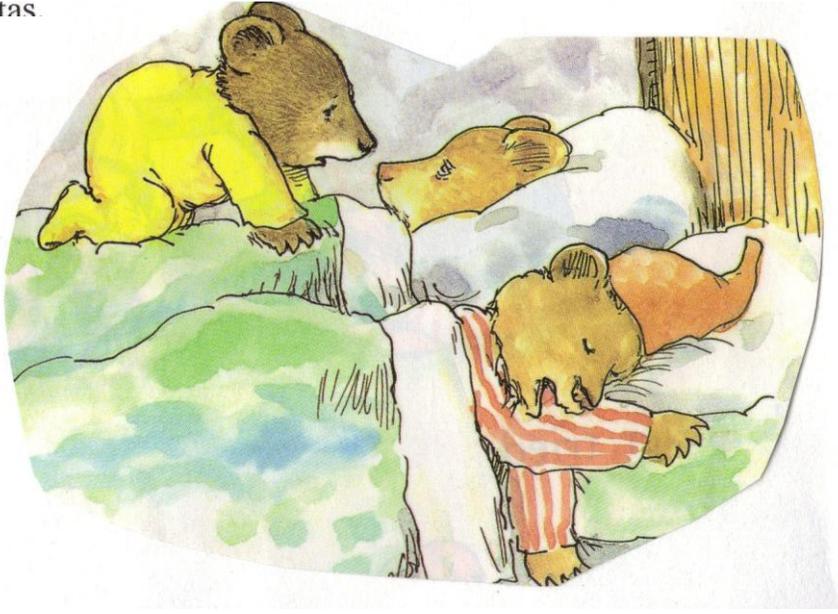
3. ¿Por qué pulgas es un perrito muy listo?

---

---

VII. Lee con atención la siguiente lectura, observa el dibujo y contesta las preguntas.

ntas.



La familia oso vivía muy feliz en su cabaña del bosque; papá y mamá oso dormían en su propia habitación y bebe oso en la suya, solo que bebe oso todas las noches se metía a la habitación de sus papas y se acostaba con ellos porque le costaba trabajo dormir, pues le daba miedo dormir solito.

1.- ¿Dónde vivía la familia oso?

---

---

2.- ¿Qué hacia bebe oso todas las noches?

---

---

3.- ¿Por qué se dormía bebe oso con sus papás?

---

---

VIII. Escucha con atención y escribe lo que se te dicta.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_

IX. Copia el texto sobre las líneas.

Ángel quería saber de dónde vienen los bebés, pero cuando le pregunto a su padre, se puso rojo como jitomate y solo dijo “vienen de huerto de coles, crecen dentro de las coles durante la noche” .....

---

---

---

---

---

---

---

---

x. Separa por palabras los siguientes enunciados.

1. Mariotieneunautoamarillo

---

2. Mipapácomesopa

---

3. Elcieloesazul

---

## Anexo 4

### Formato de la entrevista con el profesor

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo considera que es el aprovechamiento escolar de sus alumnos (as) en general?
2. ¿Qué materiales, además de los libros de SEP utiliza para llevar a cabo sus clases?
3. Hasta el momento ¿Cómo le han funcionado?
4. ¿Considera que en su grupo hay alumnos (as) con dificultades de aprendizaje?
5. ¿Cuál es el nombre del alumno (a)?
6. ¿Desde hace cuanto tiempo es su alumno (a)?
7. ¿Por qué considera que tiene dificultades?
8. ¿Cómo le ha apoyado para mejorar su desempeño?
9. ¿Qué tanto ha funcionado ese apoyo?
10. Describa de manera puntual ¿Cuales son las dificultades del niño(a)?
11. ¿Cómo es su atención durante las clases y las actividades escolares?
12. ¿Su atención siempre es igual o varía dependiendo del tema o actividad?
13. ¿Cómo es su ritmo de trabajo?
14. Cuando usted le da alguna instrucción al alumno (a) el ¿La entiende desde el primer momento o necesita que se la repita una o dos veces más?
15. ¿Cómo es la lectura del alumno (a)?
16. ¿Cómo es la escritura del alumno (a)?
17. ¿El alumno (a) es participativo?

18. ¿El alumno (a) expresa verbalmente sus necesidades?
19. ¿Es capaz de estructurar una conversación acorde a su edad
20. ¿Cómo se lleva con sus compañeros de clase?
21. Durante los recreos ¿Tiene un grupo de amigos o tiende a aislarse?
22. ¿Es agresivo o brusco durante el juego?
23. ¿Ha usted informado al padre o la madre acerca de sus observaciones?
24. ¿Qué acciones han tomado ellos con respecto a lo que usted les ha informado?
25. ¿Considera que alguna situación familiar pueda estar interfiriendo en el desempeño escolar del alumno (a)?
26. ¿Por qué?
27. Generalmente ¿Cuál es la actitud del alumno (a) dentro de la escuela?

## Anexo 5

### Formato guía para la revisión de cuadernos

Alumno

(a) \_\_\_\_\_

- Limpieza.
- Organización.
- Manejo de espacios.
- Descripción de actividades realizadas y no realizadas.
- Omisiones o sustituciones más frecuentes al escribir.
- Revisiones y notas al margen por parte del profesor.
- Posibles diferencias entre las tareas y las actividades que realiza en clase.
- Frecuencia de tareas y actividades incompletas.

**Anexo 6**

**Prueba final de desempeño académico**

**Nombre del alumno:** \_\_\_\_\_

**1. Lee con atención y realiza lo que se te pide.**

**Ilustra las oraciones.**

Mónica fue al parque.

El oso es bonito.

2. Separa por palabras los siguientes enunciados

Lolacomedonas

---

Elsapoesdecolorverde

---

Elaviónvuelaalto

---

3. Lee las palabras y escribe otras que se parezcan.

Zapato \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pez \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Carro \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

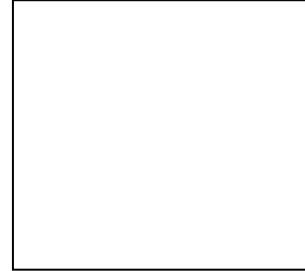
Libro \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Dibuja lo que se te pide y separa las palabras en sílabas.

**Caballo**

\_\_\_\_\_



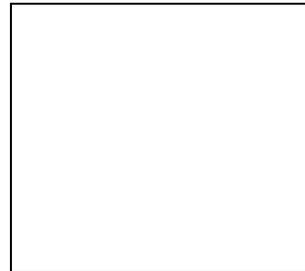
**Cabeza**

\_\_\_\_\_



**Libreta**

\_\_\_\_\_



**Pulsera**

\_\_\_\_\_



5. Escribe lo que se te pide.

Lo que más me gusta hacer en la escuela es:

---

---

---

Yo me pongo triste cuando:

---

---

---

6. Ordena las palabras para formar oraciones

1. flores Las bonitas. son

---

2. negro. El travieso es y gato

---

3. muy La limpia. calle es

---

4. mal. La huele basura

---

7. Escucha con atención y escribe lo que se te dicta.

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_

8. Observa con atención el dibujo y describe ¿Qué es lo que ves?



- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



10. Lee el texto anterior y contesta las preguntas.

1. ¿Qué pregunto Iván a su familia?

---

---

2. ¿Cómo se puso el papá de Iván cuando hizo esa pregunta?

---

---

3. ¿Qué respuesta le dio el papá a Iván

---

---