



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON NIÑOS DE SEGUNDO GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA, CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES EN EL ÁREA LECTO-ESCRITORA.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN:

EVELYN GARCÍA RONQUILLO

SANDRA VALERIA HERNÁNDEZ PEÑA

Asesor

Lic. Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

México, D.F.

Noviembre 2010

DEDICATORIAS

A DIOS

Agradezco el darme la oportunidad de llegar a esta vida y poderla compartir con todos mis seres queridos y por todas las fuerzas que me has brindado para culminar cada uno de mis sueños.

A mis padres
Miguel y Victoria

Por todo el apoyo que me han brindado a lo largo de mi vida, por el gran esfuerzo que han hecho para que logre cada uno de mis sueños. A ti papá por la paciencia que me has tenido, por esa confianza que depositas en mí cada que inicio un proyecto y puedo inspirarme para terminar y ser cada día una mejor persona, gracias por estar a mi lado. A ti mamá por acompañarme cada día, por el apoyo brindado cuando sentía derrumbarme y por todas tus palabras de aliento.

Por su cariño muchas gracias.

LOS AMO

A mi hermana
Ameyalli.

Por todo tu cariño incondicional, por cada consejo que me ayudaba seguir adelante y por cada sonrisa que sacabas en mi rostro cuando necesitaba levantar mi ánimo. Gracias por tu comprensión y tolerancia, por acompañarme en cada momento de mi vida y por todos esos momentos tan maravillosos que hemos pasado juntas.

TE QUIERO MUCHO

A mi tío Arturo

A pesar de ya no estar a mi lado físicamente quiero agradecer esa confianza depositada en mí, una de las personas de quien más recibí apoyo en mi vida, por todos esos consejos, esos días tan alegres que vivimos juntos. Porque gracias a todo esto mi vida ha sido mejor, gracias.

A mi compañera y amiga
Vale

Te doy las gracias por estos años de amistad, por estar a mi lado en momentos difíciles y ayudarme a levantar cuando caía. Por este proyecto, nada fácil, pero que juntas logramos culminarlo. Gracias por esta linda amistad y cada momento vivido.

TE QUIERO MUCHO

A cada uno de mis familiares y amistades que han estado a mi lado, con quienes he compartido mis alegrías y tristezas. Gracias porque de cada uno de ustedes aprendo cada día a ser mejor.

Con mucho cariño
EVELYN

Esta tesis está dedicada a todos aquellos seres que indudablemente han dejado plasmada una huella indestructible en mi vida:

Agradezco infinitamente a Dios por darme la vida, por todas las cosas buenas que me ha regalado y por permitirme llegar a este momento tan importante.

Agradezco a mis padres Elías y Lucía, a mi madre la mujer más sincera, por estar día con día a mi lado, brindándome el apoyo y el aliento para jamás decaer, porque siempre has tenido un gesto de amor para mi, al hombre más maravilloso que me ha colmado de buenos momentos, quién ha luchado por verme feliz, tú mi claro ejemplo de amor y lealtad, tú el mejor padre del mundo y para mi fortuna, mi padre, a los dos dedico ésta tesis porque con los valores que me enseñaron y el buen ejemplo que me han brindado he llegado a este momento, por enseñarme a luchar por cumplir mis sueños, a sonreír, por confiar en mí, por permanecer unidos frente a cualquier adversidad y sobre todo por ser los mejores amigos y consejeros que han permanecido a mi lado.

Esta tesis es dedicada a mis dos angelitos que decidieron partir antes de tiempo, aunque no están aquí a mi lado, sé que me miran y al igual que yo están llenas de alegría por verme cumplir este sueño, llenas de orgullo de ver la persona que soy, siempre serán mi gran inspiración y mi ejemplo de amor por que vivirán en mi corazón eternamente. Las amo

A ti, mi amiga, mi confidente, mi tía Nayla, la que siempre me ha escuchado y sin tu apoyo este gran camino no habría sido el mismo te dedico a ti esta tesis con todo mi cariño y mi más profunda admiración, eres un ejemplo de fortaleza y valor en mi vida, recuerda que te quiero mucho.

Dedico esta tesis a mis hermanos Julio, Aarón, Moisés y Ares, por todos los momentos compartidos juntos y por los que esperamos compartir, saben que los quiero mucho y que son una parte fundamental en mi vida y que sin ustedes el camino recorrido seguramente no habría sido el mismo. Recuerden que mi ilusión es verlos cumplir el mismo sueño que hoy cumplo y comparto con ustedes.

Gracias por todos los momentos compartidos y por los que faltan compartir, me has visto cumplir un sueño anhelado y el camino que recorrí para llegar aquí fue grato recorrerlo de tu mano, esta tesis te la dedico con todo mi corazón y el amor que siento por ti César. Nos esperan muchos momentos como éste

A ti mi amiga y confidente, mi compañera inseparable en éste arduo trabajo y en todos los momentos y sobresaltos en mi vida, te quiero mucho Evelyn, bendigo el día en que nuestra amistad comenzó, pues se que será por toda la vida.

A la familia Arzate Núñez por todo el afecto que me han regalado, por la confianza que me han brindado y por tratarme como un miembro más de su familia.

Con todo el amor que alberga mi corazón para ustedes

VALERIA

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer principalmente al Lic. Cuauhtémoc Pérez López, por guiar éste trabajo y aportar sus conocimientos y permanecer brindando su apoyo pese a la distancia. Gracias por ese buen humor que despertaba nuestros sentidos en cada momento. Indudablemente sin su apoyo no habría sido posible llegar a la culminación de éste sueño.

Agradecemos sus aportaciones a la profesora Claudia Myrna Pizarro, a la profesora Arcelia Palacios Luciano y al profesor Noé Aristarco Méndez Lechuga, porque sin sus aportes y consejos, éste, nuestro trabajo no habría sido el mismo.

Agradecemos a nuestras amigas Gisela, Gaby, Juanita y Karla, por todos los momentos vividos durante nuestra estancia en la universidad y por permanecer juntas apoyándonos siempre y teniendo ese humor en cada una de las situaciones difíciles, ayudando a salir adelante. Son ustedes nuestro gran ejemplo de verdadera amistad, Las queremos mucho.

A todas las personas que ayudaron a que este proyecto se realizara, especialmente a quienes fueron partícipes de la intervención.

GRACIAS

EVELYN Y VALERIA

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito realizar un programa de intervención psicopedagógica dirigido a seis alumnos con necesidades educativas especiales en el área de lectura y escritura, quienes cursaban el segundo grado de educación primaria, y en el momento de iniciar la presente, no habían logrado consolidar dicho contenido.

Para mayor claridad de las necesidades de los alumnos, se realizó una evaluación psicopedagógica: entrevistas a profesor y alumnos; asimismo, una evaluación académica, que tenía como objetivo conocer el nivel en el que se encontraban los alumnos. Los seis alumnos se encontraban en el nivel silábico alfabético, cada uno con sus propias necesidades; aún existía confusión de letras y dificultad para realizar lectura de palabras cortas. De acuerdo a los resultados se elaboró un plan de intervención tomando en cuenta los contenidos vistos en clases con la profesora titular. El plan se constituyó de 15 sesiones de 50 minutos cada una.

En estas sesiones se trabajaron contenidos como: vocales y consonantes, diferenciación entre mayúsculas y minúsculas, formación de sílabas, de palabras y enunciados, también escritura de textos cortos. Conforme avanzaban las sesiones, se realizaban modificaciones en las actividades, para que los alumnos adquirieran los contenidos.

Al final, se realizó otra evaluación, que proporcionó resultados favorables: diferenciación entre letras, lectura de palabras y enunciados, producción de textos propios, logrando que tres niños avanzaran al nivel alfabético y tres llegaran a la transición de este. Concluyendo que los alumnos disminuyeron sus necesidades, accediendo tres de ellos al proceso de lectura y escritura.

ÍNDICE

Introducción.....	1
CAPÍTULO I	
Revisión teórica.....	5
Inclusión educativa para los niños con necesidades educativas especiales....	5
Integración escolar.....	10
Evaluación psicopedagógica.....	17
Adecuación curricular.....	22
Proceso de lectura y escritura.....	25
¿Qué es leer?	
¿Qué es escribir?	
Factores implicados en el aprendizaje de lectura y escritura.....	27
Desarrollo del proceso de lectura y escritura.....	29
La lectura y escritura dentro los Planes y Programas de Educación Básica	35
CAPÍTULO II	
Método.....	43
Participantes.....	43
Técnicas e instrumentos.....	44
Entrevistas.....	44
Pruebas.....	45
Procedimiento.....	47
Programa de intervención.....	48
CAPÍTULO III	
Resultados.....	49

CAPITULO IV

Conclusiones.....	65
Alcances y limitantes del estudio realizado.....	70
Referencias.....	71
Anexos.....	73

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tuvo como propósito realizar un programa de intervención psicopedagógica dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales en el área de lectura y escritura. Estos alumnos cursaban el segundo grado de educación primaria en una escuela pública en el poniente de la ciudad de México y, en el momento de iniciar la presente, no habían logrado acceder, en el mismo nivel de sus compañeros, a dicho contenido. La intervención se desarrolló de acuerdo con las necesidades de cada uno de los niños, de esta forma se logró cumplir el objetivo.

En el lenguaje psicológico y educativo se habla de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales son las dificultades que se presentan en los alumnos que en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo. Existen dos tipos de NEE, las transitorias y las permanentes. Las primeras se dan durante el proceso de escolarización. Mientras que las permanentes se dan durante todo el proceso de escolarización y fuera de éste. Para apoyar la atención de NEE, se ha propuesto llevar a cabo la integración escolar de estos alumnos, la cual consiste en incorporar a los alumnos que se encontraban en escuelas de educación especial, a las escuelas regulares; con ello se pretende que los alumnos con NEE, que estén asociadas o no a una discapacidad, tengan una vida lo más normal posible, que asistan a una escuela en la que convivan con compañeros de su comunidad y trabajen con el currículo común.

Al llevar a cabo la integración, los resultados mostraron que era insuficiente la propuesta. Por tal razón ahora se plantea hacer inclusión educativa. La inclusión tiene como finalidad garantizar una educación de calidad para todos los alumnos con o sin NEE, realizando las transformaciones necesarias para conseguirlo. Para determinar las NEE específicas en un sujeto se realiza una Evaluación psicopedagógica la cual se puede determinar como un proceso que se centra en el alumno e implica tres pasos: a) identificar la existencia de un

problema, b) evaluar la naturaleza de ese problema y, por último, c) elaborar un diagnóstico.

Una vez realizada la Evaluación Psicopedagógica y teniendo determinadas las NEE se recurre a realizar las adecuaciones curriculares pertinentes. Las adecuaciones curriculares son estrategias educativas con las cuales se da una respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno, las cuales no quedan cubiertas con el desarrollo ordinario de las clases.

Al inicio del proceso y de acuerdo con la evaluación inicial, los resultados obtenidos fueron que los alumnos tenían dificultades para realizar la diferenciación entre las letras mayúsculas y minúsculas, no lograban hacer lectura de palabras cortas, por consiguiente no lograban hacer lectura de los textos. Con esta evaluación pudimos concluir que tres de los alumnos se encontraban en un nivel silábico y los tres restantes en nivel silábico-alfabético. En otros términos, tres de los alumnos presentaban la capacidad de reconocimiento de las letras del alfabeto, sin embargo no eran capaces de formar sílabas y leerlas; en tanto los tres restantes presentaban la capacidad de reconocimiento y formación de sílabas.

Al finalizar la intervención, de acuerdo con los resultados arrojados por medio de la evaluación inicial, los avances de los niños fueron notorios. De acuerdo con la evaluación final, se evidenció que los alumnos eran capaces de diferenciar las letras mayúsculas y minúsculas del alfabeto, lograban hacer lectura de palabras cortas de manera clara y fluida, notándose un avance considerable en la lectura y escritura de textos cortos.

De acuerdo con los resultados del trabajo realizado, podemos decir que uno de los alcances fue que los alumnos intervenidos lograron avances para acceder a la lectura y escritura, cada uno según sus necesidades. De igual forma con la intervención se logró fomentar la participación de los alumnos en las actividades tanto individuales como en equipo.

Una de las limitantes en este estudio fue la nula participación de los padres de familia, ya que hubo una ausencia y poco interés para tratar los asuntos

relacionados con el aprendizaje y desenvolvimiento de sus hijos. Otro obstáculo fue el que no se permitió trabajar con el grupo completo, para no atrasar las actividades por la profesora titular. Quizá por esta razón no se logró el último objetivo de integrar a los alumnos en todas las actividades con el resto del grupo al que pertenecían.

El trabajo está constituido por cuatro capítulos. En el primero se presenta la revisión teórica que lo fundamenta. Se inicia con la discusión de lo que es la integración educativa y su diferencia con la inclusión educativa, la cual es la meta a la que se desea llegar en la educación. Se explica, cómo se da el proceso de atención a la diversidad y de qué manera se desarrolla.

Se menciona también un elemento base en la atención a los individuos con NEE, la evaluación psicopedagógica. En ella se involucran los tres pasos mencionados anteriormente. Con ello se está en condiciones de realizar lo que se denomina Adecuación Curricular; esto es diseñar y realizar los cambios necesarios para brindar apoyo al sujeto con NEE.

Se habla después, del proceso de lectoescritura, lo cual se realiza con base en la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? Como es sabido y se hace explícito en el presente trabajo, las instituciones escolares han tenido como uno de los objetivos principales alfabetizar a los alumnos; asimismo se conoce que este proceso se inicia formalmente en la escuela primaria, con la enseñanza de lectura y escritura en los primeros grados.

Se hace mención de los factores implicados en el aprendizaje de la lectoescritura, al igual que los niveles por los que pasa el sujeto para adquirir este proceso. Finalmente, se reseña los planes y programas de educación básica, en particular los de primero y segundo grado, en específico en la adquisición de la lengua escrita. Para ello se describen los objetivos y una serie de actividades didácticas propuestas para llevar a cabo el cumplimiento de dichos objetivos.

En el segundo capítulo se hace la presentación de la metodología que se utilizó en el presente trabajo. Se explicitan las características de los seis participantes,

todos ellos alumnos de segundo grado de una escuela pública. Asimismo, se describe la forma en la que se utilizaron y en su caso se construyeron o diseñaron las técnicas y los instrumentos con los que se trabajó. Se menciona también el procedimiento llevado a cabo durante el trabajo. Mención especial requiere el programa de intervención, en el cual se describe la realización de la evaluación inicial, la cual consistió en elaborar el instrumento de evaluación diagnóstica o inicial, tomando en cuenta los planes y programas de la SEP, el libro del maestro, el libro de la asignatura Español de segundo grado y el fichero para ese curso. Se tomó en cuenta para su elaboración los contenidos que hasta la fecha de aplicación la profesora titular de grupo había enseñado e impartido en el aula.

El tercer capítulo lo constituye la presentación de los resultados, en donde se menciona detalladamente el objetivo del plan de intervención llevado a cabo y se determina si dicho plan cubrió las expectativas con todos y cada uno de los alumnos con los cuales se puso en marcha la intervención.

Finalmente, en el cuarto capítulo se presenta una serie de conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos en el proceso de intervención. En esa sección se menciona que el objetivo general fue cubierto satisfactoriamente, así como los objetivos específicos. Así, de acuerdo con la evaluación final realizada a cada uno de los seis alumnos se observó un avance en la adquisición de los contenidos de la lengua escrita. En conclusión, cada uno de los alumnos logró reducir la dificultad que manifestaron en un inicio de la intervención, diferenciando las letras mayúsculas y minúsculas, lograban hacer lectura de palabras cortas, además de lograr plasmar por escrito las ideas de ellos mismos.

CAPÍTULO I

REVISIÓN TEÓRICA

INCLUSION EDUCATIVA PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En la actualidad un mayor número de personas asume que todos los seres humanos son diferentes y que cada uno tiene características y necesidades distintas. Sin embargo, existen algunas diferencias que todavía la sociedad no asimila, existen características en común, ya establecidas y reconocidas entre los humanos, y cualquiera que no tenga esas particularidades sale de lo “normal”. Esto lleva a que las personas con alguna diferencia ya sea física, social, cultural o intelectual, sea considerado un individuo “anormal”.

Ante la existencia de la diversidad, la sociedad ha adoptado diferentes reacciones. Durante la época Romana la gente decía que estas personas eran *locas*, y sufrían de abandono. Más adelante, en la Edad Media, los catalogaban como personas enfermas o poseídas por el demonio. Posteriormente, la sociedad desarrolló diferentes maneras de trato, según el tipo de discapacidad que presentaba, algunos de ellos eran considerados como defectuosos; los que tenían problemas físicos visibles se les aislaba y eran tratados con repulsión. Se puede decir que el grupo que era menos comprendido eran las personas que tenían discapacidad intelectual, ya que se pensaba que eran incapaces de aprender y eran objeto de abandono, burla y rechazo (Framton y Grant, 1987; en García, 2000)

Para los años 70 del siglo anterior esta ideología empezó a cambiar, surgiendo una preocupación para que estas personas con alguna discapacidad gozaran de los mismos derechos, obligaciones y oportunidades que las personas “normales”. Después de varios intentos por conseguir este reconocimiento de los derechos de las personas con alguna discapacidad, en 1994 en la conferencia de Salamanca quedan establecidos los derechos de los niños y las personas con alguna discapacidad. Se establece entonces una política educativa para que estos niños reciban una educación, teniendo los mismos

derechos y oportunidades que los demás. Para lograr esta integración de niños con discapacidad en la escuela regular, surgieron diferentes respuestas educativas.

Distintos autores plantean que cuando existían las escuelas especiales, en ellas se presentaba un alto grado de segregación y se discriminaba a las personas que tenían algún problema de aprendizaje o alguna discapacidad, inclusive se dice que llegaban a ser maltratados. Surge entonces la necesidad de pedir un respeto para dichas personas en cuanto a modo de pensar y el mismo trato. Esto ha ido modificando ciertas filosofías, hasta lo que hoy en día es la normalización y su medio en el aspecto educativo formal: la integración, la manera de garantizar el acceso a una vida lo más normal posible.

Al respecto, Melero (2004) menciona tres respuestas educativas que se hicieron para atender a los individuos con alguna discapacidad o diferencia. La primera la llamó *segregadora y asistencial*. En ese período surgen varios centros especiales en donde se concentraban sólo niños que presentaban alguna discapacidad motriz, visual, auditiva, mental y de lenguaje. Se les daba el tipo de atención de acuerdo con sus necesidades.

El surgimiento de esta escuela especial tenía sus ventajas, como lo era la aglutinación de expertos en educación especial que sabían atender las necesidades de cada persona que llegaba a éstas, adaptando las instalaciones a sus necesidades y respetando el ritmo de aprendizaje del alumno. No obstante, con el tiempo se mostró cierta limitación, porque las personas con alguna discapacidad o trastorno no podían ser integrados a la sociedad de forma activa, asimismo, el desigual crecimiento de oportunidades escolares, originó que estas escuelas se concentrarán en las grandes ciudades. Ello dificultó la oportunidad para quienes vivían en lugares alejados de las escuelas; esto fue una vez más una secuela de discriminación y desatención.

La segunda respuesta que Melero alude es la *progresista*. El objetivo de esta perspectiva es incorporar a los niños especiales en las escuelas regulares, pero a estos niños no se les brindaba ayuda para poderlos incluir al centro educativo. Tampoco se les evaluaba y no se buscaba apoyo para sus

dificultades, provocando aislamiento y frustración en los profesores al no lograr que los alumnos tuvieran acceso a los contenidos

La tercera, fue la *cultura de la diversidad*, en las que se promueve el respeto a las diferencias individuales, integrando a los niños con alguna dificultad de aprendizaje, con discapacidad o algún trastorno a una escuela regular para que recibieran una educación libre de segregación. El centro educativo hacía pequeñas adecuaciones curriculares y arquitectónicas para que el niño se adaptara fácilmente a la escuela regular.

Se llegó así a la respuesta de una escuela inclusiva. Esta es la manera primordial de entender la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos, defendiendo los derechos de la integración, promoviendo reformas en los centros docentes, para hacer posible una escuela de calidad sin ningún tipo de exclusión. De este modo se entiende que los niños con o sin discapacidad van a presentar algunos problemas en su aprendizaje a lo largo de la escolarización. Con esta forma de explicar y atender la diversidad fue necesario un término novedoso que implicara una mejor atención educativa: Necesidades Educativas Especiales.

En el ámbito educativo se comenzó a usar el concepto de necesidades educativas especiales para referirse a las dificultades de algunos niños para acceder a algún(os) contenido(s) asociado(s) o no con discapacidad. Dicho concepto surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, en el que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña (García Pastor, 1993) y de la cual se derivaron muchas normas legales hoy vigentes en ese país.

Se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo para ello incorporar en su proceso educativo, mayores o diferentes recursos para alcanzar los fines y objetivos educativos propuestos curricularmente para individuos de esa edad o grado escolar (SEP/DEE, 1994, núm. 4).

De acuerdo a Marchesi (2001), existen cuatro características para el concepto de necesidades educativas especiales. La primera es el hecho de que los niños pueden presentar diferentes necesidades educativas a lo largo de su escolarización y éstas son de distinta categoría y en diferente tiempo. La segunda es que la valoración de los problemas no debe centrarse solamente en los alumnos, también debe tomarse en cuenta el contexto en el que se produce el aprendizaje. Así mismo los problemas de aprendizaje son determinados, en gran medida, por su entorno familiar y social, al igual que el tipo de enseñanza que se desarrolla en una escuela puede originar las dificultades de los alumnos.

La tercera característica se refiere a los problemas de aprendizaje. Un alumno que presenta necesidades educativas especiales tiene un problema de aprendizaje al que debe darse respuesta educativa específica. De esta forma se puede señalar que la finalidad es que la escuela haga adaptaciones a su enseñanza, dependiendo la necesidad que presenten los alumnos y así poder ofrecer una respuesta satisfactoria y eficaz.

Para Marchesi (2001), la última característica se refiere a los recursos educativos necesarios para la atención de una necesidad educativa y así, reducir los problemas de aprendizaje que puedan presentar los alumnos. Los recursos educativos pueden ser diversos y las personas quienes van a poder ayudar al alumno a acceder al currículo serán los profesionales o profesores especializados. En opinión del autor, existen dos tipos de necesidades educativas especiales: las transitorias y las permanentes:

Las transitorias hacen referencia a aquellas situaciones en las que el alumno requiere atención individual en algún momento determinado durante el proceso de escolarización y puede deberse a causas como las siguientes:

- Trastornos Específicos del Lenguaje
- Trastornos Específicos del Aprendizaje
- Aprendizaje Lento
- Déficit atencional

- Hiperactividad
- Trastornos conductuales
- Trastornos Emocionales
- Fobias
- Violencia Intrafamiliar
- Embarazo adolescente
- Drogadicción

Mientras que las NEE permanentes son aquellas en las que el alumno requerirá la atención durante todo el proceso de escolarización y fuera de éste, primordialmente la NEE puede deberse a alguna discapacidad como las siguientes:

- Discapacidad Intelectual
- Discapacidad Auditiva
- Discapacidad Visual
- Discapacidad Motora

En conclusión, menciona Marchesi (2001), las necesidades educativas especiales se presentan cuando un alumno tiene dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que son determinados en el currículo, que le corresponde a su edad y nivel escolar. Los alumnos con necesidades educativas especiales, a lo largo de su escolarización, necesitan determinados apoyos y atenciones educativas específicas, compensando de esta manera dichas dificultades. No sólo los alumnos que presentan dificultades para acceder al currículo, son quienes pueden presentar NEE, agrega el autor; también los alumnos con altas capacidades intelectuales o superdotados se consideran como personas con estas necesidades, ya que los contenidos curriculares suelen resultarles muy fáciles o inclusive aburridos. Para estos alumnos también existen adaptaciones o soluciones para sus necesidades.

De igual forma Puigdellivol (1997) refiere a las necesidades educativas especiales, no como una característica del alumno ni algo intrínseco en el escolar, sino que surgen de la dinámica establecida entre sus características personales y la respuesta que recibe de su entorno, sobre todo en ámbitos que asumen prioritariamente funciones educativas como la familia y la escuela.

Además, estas necesidades se refieren a lo que toda persona precisa para tener acceso a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas, para ser parte de una integración activa. Esta última propuesta surge a partir de los años sesenta como una alternativa que puede contribuir a un mejor desarrollo personal, una completa socialización que permita a su vez favorecer la evolución y aprendizaje de aquellos alumnos que presenten alguna capacidad diferente.

Integración escolar

La integración se ha considerado como la acción de incorporar a los alumnos que se encontraban en escuelas especiales a las escuelas regulares. Pero es necesario tomar en cuenta que la integración no es sólo dar ese paso de una escuela a otra, sino que el objetivo primordial es atender educativamente a los niños con necesidades educativas especiales. De esta forma se pretende que estos niños tengan una vida lo más normal posible, asistiendo a una escuela regular, conviviendo con compañeros que no tienen estas necesidades y trabajando con el currículo común.

Finalmente, la integración desarrolla en todos los alumnos actitud de respeto y solidaridad hacia sus compañeros con mayores dificultades; con esto se alcanza uno de los objetivos más importantes de la educación (Marchesi, 2001). La integración educativa se ve como el proceso por el cual las escuelas van buscando y generando los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje o con alguna discapacidad. La integración es el derecho que tienen los alumnos con necesidades educativas especiales, con el objeto de recibir, de manera

equitativa, la estimulación y aprendizajes que les permitan una vida funcional, productiva y de autorrealización dentro de su comunidad.

Como se ha mencionado, la integración se presenta cuando existe un traslado de una escuela especial a una ordinaria, pero no tiene en cuenta que los alumnos con necesidades educativas especiales necesitan atención individualizada; con el objeto de atender este aspecto, se modifica el término y aparece una orientación inclusiva. La cual tiene como base la declaración de los derechos humanos, y expresa que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después de la integración en la sociedad, a todos los alumnos sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales. La finalidad de la inclusión es garantizar una educación de calidad para todos los alumnos con necesidades educativas especiales y, con tal fin, realizar las transformaciones necesarias para conseguirlo.

Según Marchesi (2001), la educación inclusiva puede ser considerada como una práctica educativa emergente que pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad en clases regulares para todos los alumnos. La inclusión va de la mano con la tolerancia y el respeto y, sobre todo, a la aceptación de la personas, sin importar sus condiciones. De esta forma, los alumnos no deben ser excluidos ni discriminados por causa de sus capacidades, comportamientos o cualquier otra situación.

La educación inclusiva pretende una reestructuración verdadera en el sistema educativo para que todos los alumnos se enriquezcan, teniendo como reto una sociedad igualmente inclusiva, puesto que se necesita un trabajo conjunto en los diferentes ámbitos en los que el alumno se desarrolla. Para que el proceso de inclusión se dé de una manera eficaz, debe ir acompañado de un cambio de actitudes. En consecuencia, debe educarse a toda la sociedad y no sólo a las personas más cercanas al niño con alguna necesidad educativa especial.

La diferencia entre la integración y la inclusión, es que en la primera solamente se traslada al niño a una escuela regular sin lograr que éste se incorpore a todos los ámbitos. Se sigue el mismo currículo sin hacer las modificaciones

necesarias para cada necesidad, de forma que el alumno se adapta a la situación que ya vive en la escuela a la que llega; en contra parte, la inclusión tiene el objetivo de dar una educación favorable para el alumno y que potencialice sus posibilidades, haciendo para ello, las adecuaciones necesarias al currículum, modificaciones arquitectónicas si existe alguna discapacidad física; esto dependerá de la necesidad que tenga cada niño, la atención es más individualizada, además de incorporarlo a cada contexto fuera del educativo. De esta manera se puede decir que la meta a seguir es la inclusión educativa, ya que abarca todo lo que es necesario para una educación eficaz, incluyendo cada uno de los principios de integración vistos anteriormente.

En México ha surgido una respuesta de apoyo para conseguir el propósito de la integración. Dicha respuesta es la creación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que nace fundamentalmente como producto de reflexiones internacionales acerca del trabajo de Educación Especial, “Declaración de Salamanca” (Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. 7-10 Junio de 1994.) y de una serie de replanteamientos teórico-curriculares que se han generado en educación. Así, se le ha otorgado base legal en la Ley General de Educación: En el artículo 41, se hace hincapié de la necesidad de integrar y atender a alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, así como orientar a los padres y maestros.

En el apartado de Educación Especial se destaca que USAER y CAM son: “Un recurso para mejorar a corto plazo la atención a la población con discapacidades y estimular una relación más eficaz entre la Escuela Regular y los centros de Educación Especial que presten servicio a niños con discapacidades. Estas unidades estarán integradas por Maestros Especialistas, Psicólogos y Técnicos, que conformarán un equipo itinerante (laborando en las escuelas regulares) responsable de atender sistemáticamente a los Maestros, los niños con necesidades educativas especiales y las familias de éstos, en un número limitado de escuelas. Se dará prioridad a los planteles cuya población tiene menos acceso a centros especializados de atención”.

<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/68.htm?s=iste>)

Los Centros de Atención Múltiple (CAM) en sus dos modalidades: Básico y Laboral son servicios escolarizados de Educación Especial que atienden alumnos con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. La atención educativa que ofrece el CAM está dirigida a las alumnas y alumnos con discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que requieren de recursos especializados temporales o permanentes; niños, niñas y jóvenes a los que las escuelas de educación regular no han podido incluir para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos que requieren para participar plenamente y continuar su proceso de aprendizaje. Se consideran como beneficiarios del servicio a las familias de las y los alumnos y al personal de educación regular y especial que recibe apoyo.

De acuerdo con los Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica los alumnos de CAM recibirán atención en los diferentes niveles educativos:

Tabla 1 tomada de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/serviciosdf.aspx>

NIVEL	EDADES
Inicial	De 45 días a 2 años 11 meses
Preescolar	De 3 años a 5 años 11 meses
Primaria	De 6 años a 14 años 11 meses
Secundaria	De 12 años a 18 años
Formación Laboral	De 15 años a 22 años con permanencia hasta de 4 años

El CAM Laboral es un servicio que brinda elementos formativos y capacitación laboral a jóvenes de 15 a 20 años de edad. La formación busca orientar

estrategias que permitan brindar elementos para el mejoramiento de las condiciones generales de vida, es decir aquellas que permitan a los individuos responder de manera funcional a sus necesidades sociales y personales.

La capacitación para el trabajo busca el desarrollo de competencias específicas que permitan a los alumnos el desempeño de una actividad productiva y ésta es entendida como el medio para lograr autonomía, independencia y productividad en un proyecto de vida.

Las (USAER), son las instancias técnico operativas de la educación especial que tienen como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación básica Regular, proporcionando apoyos técnicos, metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población y particularmente a aquellos alumnos que presentan Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales y Aptitudes Sobresalientes, de igual forma a la población de la propia escuela con rasgos de vulnerabilidad, niños extra edad 9-14, migrantes, indígenas, niños de la calle, aula hospitalaria y VIH Sida, respetando las características del contexto y las particularidades de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela.

La USAER promueve el fortalecimiento de la escuela al apoyar la atención de las Necesidades Educativas Especiales y al trabajar conjuntamente con la escuela diferentes estrategias psicopedagógicas para mejorar la calidad de la educación en coordinación con el personal docente y los padres de familia.

La estructura de USAER está conformada por un equipo multiprofesional (cinco docentes, un maestro de comunicación, un psicólogo y un trabajador social), una secretaria y un director. Mientras que un CAM está conformado hasta por 8 maestros de grupo, 2 maestros de taller, un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, niñeras, intendente, secretaria, velador y director. El Centro de Recursos de Información y Orientación de Integración Educativa (CRIE) está conformado por dos o más especialistas, dos docentes, un psicólogo y un trabajador social.
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/serviciosdf.aspx>

Las USAER, como su nombre lo indica, se encuentran físicamente al interior del funcionamiento de las escuelas de Educación Básica e Inicial. USAER es una instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las Escuelas de Educación regular, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

Entre las funciones de USAER en una institución es elaborar propuestas para la no discriminación y promover que los niños con necesidades educativas especiales lleven una vida escolar y social lo más normal posible. Todo lo anterior sin olvidar ni omitir los derechos que todas las personas tienen, fomentando igualdad y respeto entre todos los compañeros, según se dice en los principios de integración. Así, su objetivo es apoyar la atención de alumnos que presenten necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad, que cursan la educación inicial o básica en la escuela regular, para lograr su plena integración educativa a través de adecuaciones de acceso y curriculares. <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/serviciosdf.aspx>

Los retos de estas unidades son:

- Propiciar una cultura de aceptación a la diversidad.
- Propiciar la integración educativa en edades tempranas preferentemente en escuelas regulares.
- Facilitar la inserción laboral de alumnos que presenten discapacidad.
- Crear instituciones educativas inclusivas.
- Elevar la calidad de la Educación Básica.

Servicios que proporcionan:

- Apoyo en la satisfacción de las necesidades educativas especiales existentes en los alumnos.
- Orientación a Padres de familia y a la comunidad escolar de cómo generar mejores condiciones de desarrollo para este tipo de población.
- Actualización y capacitación a los docentes de las escuelas integradoras.
- Sensibilización a la comunidad educativa para generar mejores condiciones de atención a los niños con necesidades educativas especiales que asisten a la escuela regular.

En USAER se tiene como meta final llegar a la inclusión, entendiendo que para poder lograr una escuela inclusiva, se debe de tener una idea más amplia sobre la diversidad que hace referencia a la equidad, a la aceptación, al reconocimiento de estas diferencias. De esta manera, los alumnos podrán comprender, ser sensibles, respetar y crecer con estas diferencias individuales.

Con lo anterior se pretende lograr una comunidad escolar que no sea selectiva, en la que exista la solidaridad y el cooperativismo entre sus miembros. Generando de este modo, entre sus integrantes autoestima, orgullo por los logros, que desarrollen ese sentido de pertenencia al grupo; así, los niños con NEE aprenderán a interactuar, a comunicarse, a desarrollar amistades, a trabajar conjuntamente y a ayudar a los demás (Moriña, 2004)

Sin embargo, con todo esto, los profesores, quienes son los responsables primordiales para transmitir los conocimientos y promover el aprendizaje de los alumnos, se muestran desconfiados con respecto a poder transmitir esos conocimientos a un alumno que presente NEE. Por tal razón los profesores necesitan ciertos conocimientos básicos sobre las necesidades especiales educativas, también es necesario que el profesor se deje guiar por especialistas que le proporcionen herramientas y pueda coordinar su trabajo con el de otros.

Con el apoyo de un especialista, el profesor tendrá que elaborar el oportuno plan de acción, en éste especificará quién ha de encargarse de las distintas tareas: padres, auxiliares de clase, maestro de apoyo, el profesor, para poder ayudar al niño y alcanzar los objetivos propuestos. Es importante que el profesor lleve un trabajo con el especialista para identificar los estilos docentes concretos que puedan ser eficaces para asegurarse de que estén en marcha las estrategias adecuadas para permitir que el niño participe en el currículum y en la vida de la escuela, así como para que el profesor seleccione los métodos de evaluación de la clase.

Este es un proceso fundamental y es pilar para poder atender de manera adecuada a los alumnos con NEE. En este marco de inclusión escolar es necesaria considerar una forma más adecuada de evaluar y conocer las posibilidades de desarrollo de los alumnos y las posibilidades de atención que puede aportar la escuela en su conjunto.

Evaluación psicopedagógica

Para identificar y valorar a los alumnos con necesidades educativas especiales es importante y necesario llevar a cabo una evaluación, ya que ésta supone el análisis de cómo se han generado las dificultades del niño, además de la influencia que tiene el ambiente familiar y social, y la influencia que tiene la escuela en el origen de la dificultad. La meta principal de la evaluación del alumno es analizar sus potencialidades de desarrollo y de aprendizaje, y al mismo tiempo, establecer qué tipo de enseñanza es la que necesita y qué recursos son los precisos para obtener una mejor educación y una integración

La evaluación que permite detectar estas necesidades consiste en obtener un perfil de las potencialidades y necesidades del sistema cognitivo infantil, especialmente de las destrezas relacionadas con la supuesta dificultad. La evaluación es realizada para determinar si la sospecha inicial de una dificultad de aprendizaje es acertada o no. Tomando en cuenta que las dificultades de aprendizaje pueden ser de varios tipos: leves, moderadas o graves; generales o específicas; de corta o larga duración. “Estas dificultades requieren de una

evaluación y una intervención, donde se deberá presentar un perfil, de las potencialidades y de las necesidades del niño en dominios de funcionamiento cognitivo relevantes” (Dockrell y McShane, 1997, p. 39).

Antes de iniciar la evaluación, se deben tener presentes tres temas que son centrales para el análisis de la dificultad de aprendizaje: la tarea, el niño y el entorno. Tal y como mencionan Dockrell y McShane (1997), la evaluación se trata de un proceso que debe guiar las decisiones tomadas en relación a un niño, mediante la identificación de un perfil de habilidades y limitaciones.

Normalmente este proceso de evaluación se centra en el niño, e implica tres pasos (Dockrell y McShane, 1997, p.40):

- Identificar la existencia de un problema.
- Evaluar la naturaleza de ese problema.
- Hacer un diagnóstico.

De acuerdo con Dockrell y McShane (1997) por lo general son los padres o el maestro de clase quienes detectan inicialmente el problema. Los padres tienen gran experiencia acerca del desarrollo del niño, han visto cómo funciona el niño en varias situaciones y de esta forma pueden detectar el problema. Del mismo modo, el maestro puede comparar el comportamiento del niño en situaciones de grupo y conocer las demandas educativas que aquél puede presentar.

El proceso de evaluación generalmente incluye una prueba formal de las habilidades cognitivas del niño, así como de sus logros académicos. La evaluación tiene dos funciones adicionales: ofrecer base empírica para el diagnóstico diferencial y establecer áreas para intervención. Especialmente el proceso de evaluación intenta detectar si existe una dificultad de aprendizaje: ¿De qué dificultad se trata? ¿Por qué existe esa dificultad de aprendizaje? ¿En qué se parece esa dificultad a los problemas presentados por otros niños?

Para diagnosticar el tipo específico de la dificultad de aprendizaje que experimenta el niño y los procesos responsables de la dificultad, hay que tomar en cuenta que estos procesos pueden ser internos o externos, o bien

combinación de los dos. “La existencia de patrones de problemas similares en diferentes niños permite la clasificación y el diagnóstico diferencial” (Dockrell y McShane, 1997 p. 43).

En este apartado se discutirá y describirá la propuesta de Bassedas (1991) para realizar la evaluación psicopedagógica.

El autor menciona que se empieza por la derivación, ya sea por demanda del profesor o de los padres del alumno. La mayoría de los casos es por los maestros ya que son los que están en contacto diario con los niños en el contexto escolar, aunque en ocasiones los padres derivan, pero muchas veces son más referidas con aspectos emocionales o de conducta. En esta fase se puede identificar dos puntos importantes: las dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento o relación que presente el niño.

El instrumento que se utiliza regularmente es una hoja de derivación, la cual permitirá elaborar y concretar la descripción del problema, además de tener el punto de partida para poder establecer prioridades en las demandas del diagnóstico.

El siguiente paso es la entrevista con el profesor, en la cual se obtiene la máxima información acerca de la actuación del niño, cómo es su trabajo y comportamiento en clase, al igual que en el recreo, y los trabajos y tareas que realiza. Durante la entrevista se debe tratar que el profesor diga cuál es su preocupación por el alumno. Reflexionar sobre cuál es su capacidad y cuáles sus habilidades. En sí, con la entrevista se pretende, profundizar en la definición del problema, ampliar la información sobre el alumno en los aspectos relacionales, hábitos, lenguaje, área de aprendizaje y juego, al igual, información del contacto con los padres y escuela; cuáles han sido las estrategias que ha utilizado el profesor y, por último, los objetivos y compromisos recíprocos.

Después, se procede a la entrevista con los padres, en la cual se les informa la colaboración que un psicólogo lleva a cabo junto con el profesor. También se les explican los aspectos de rendimiento escolar, relacionales y de conducta. Se les pide su colaboración para poder entender mejor la problemática del

niño, y de esta forma entender mejor lo que pasa e intentar introducir cambios que mejoren la situación del niño en la escuela. Esta entrevista sirve para recaudar información confiable sobre el niño, las expectativas escolares que tienen con respecto a su hijo, su desarrollo evolutivo, sus afectos, hábitos, gustos, carácter, etc.

De igual forma la comunicación que existe entre la escuela y la familia, si existen problemas mayores en su núcleo familiar, o tienen la atención hacia el niño. También se piden datos sobre el desarrollo del alumno, la comunicación entre la familia, datos escolares, actividades extraescolares, datos generales de la familia.

Otra técnica para elaborar la evaluación es la observación, ésta permite realizar un análisis del problema en la situación en que se muestra. El contexto en el que se realiza, es el aula en donde se tiene que ayudar al niño con NEE. Los objetivos de la observación son, entre otros, ayudar al alumno a través del maestro, conocer la dinámica que se da dentro del grupo, conocer las normas, reglas que se dan dentro del aula y la actitud que tiene el alumno hacia éstas, conocer las dificultades del alumno, y comparar lo que el profesor y padres mencionaron en la entrevista con lo observado. Los aspectos que se debe considerar para llevar a cabo la observación son los siguientes:

- Contexto de la observación.
- Valoración general de la tarea: la estructura y actividad general del grupo.
- Actitud del alumno durante la tarea.
- Realización del trabajo: Comparación del trabajo del alumno con la de los demás compañeros.
- Relación alumno-maestro.
- Relación con los compañeros.
- Interacción con el observador.
- Comentarios del maestro y con el maestro.
- Valoración global de la observación.

- Conclusiones de la observación.
- Orientaciones: Sugerencias y guía que se dan al maestro para continuar con el proceso.

Otro lugar en el que se realiza la observación es la del recreo; con la información que se obtiene es posible conocer aspectos relacionales del alumno, así como su conducta fuera del aula. Es necesario poner especial atención en los siguientes aspectos que realiza el alumno:

1. Actividades a la hora del juego.
2. Actitud en el juego.
3. Relación con sus compañeros.
4. Relación con adultos.
5. Normas y hábitos.

También se realiza una revisión de trabajos en clase, lo cual ayuda a ver cómo son las producciones de los niños, el tipo de trabajo que realizan, el tipo de errores más frecuentes, y así tener una mejor idea de las dificultades que presenta. Aporta igualmente información sobre aspectos concretos en el diagnóstico del alumno como la dinámica de la clase. Por último comparación de trabajos del niño que interesa y el resto del grupo, para constatar si las diferencias son significativas o no. Esta revisión es muy útil para el seguimiento en alumnos mayores, ofreciendo una manera de reflexionar sobre sus propios trabajos y así actuar conjuntamente y llegar a acuerdos mutuos.

Por último, si es posible, se podrá trabajar individualmente con el alumno, observándolo en un contexto completamente fuera del escolar, para saber cuál es su comportamiento, si es el mismo y cuál es su reacción ante las tareas que se presentan. También es importante porque se puede conocer su actitud ante su dificultad, los intereses que tienen las vivencias con su familia y en la escuela, cuáles son los conocimientos que domina, entre otros. La observación va acompañada de una entrevista, con la cual brinda se profundiza en la valoración de los elementos antes mencionados, para saber cuál es la reacción del niño(a) ante la dificultad detectada.

Adecuación Curricular

Las adecuaciones curriculares son las estrategias educativas que se dan como respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas con la atención regular, constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé atención a las necesidades educativas que el alumno, por sus características no comparte con su grupo. Una vez que se tiene claridad sobre las principales necesidades del alumno y se han establecido las prioridades, el maestro de grupo, con el apoyo del personal de educación especial, debe decidir las adecuaciones que el niño requiere (González, 1995).

En este trabajo se hablará de dos tipos de adecuaciones: en primer lugar, están las adecuaciones curriculares no significativas, las cuales implican una pequeña modificación en la planeación ordinaria del currículo, se dirigen a la prevención y recuperación de las dificultades menores del aprendizaje que puedan presentar algunos alumnos del grupo clase (González, 1995).

Es muy frecuente que estas adecuaciones se presenten con más frecuencia en el aula, formando parte de la tarea cotidiana del docente, ya que frecuentemente el profesor tendrá que hacer pequeñas modificaciones en su metodología, en su evaluación y en los materiales para que su grupo clase tenga un mejor aprendizaje. Un ejemplo de ello es cuando el grupo tiene problemas en los aprendizajes matemáticos, entonces el docente tiene que hacer modificaciones en su metodología para buscar estrategias y facilitarles la comprensión de sus alumnos con respecto a las matemáticas.

Recapitulando lo anterior, este tipo de adecuación es más común en el aula, ya que está dirigida a chicos con NEE transitorias, con quienes sólo basta hacer una pequeña modificación en la metodología que emplea el docente, o en los materiales didácticos, o en el tiempo asignado para la revisión del contenido, sin hacer cambios en los objetivos específicos de la clase.

En segundo lugar, se encuentran las adaptaciones curriculares significativas, éstas no son muy comunes en el aula. Aquí se hace una modificación mayor

del diseño curricular, cambiando o sustituyendo directamente el contenido, no solamente la metodología, materiales u objetivos. La razón por la cual se hacen estas adaptaciones significativas es porque en el salón de clases se detecta a algún niño que tiene problemas para ir al mismo ritmo y con el mismo nivel de dominio y concreción de los contenidos del currículo (González, 1995)

Sin embargo, no se debe hacer una adecuación significativa sin estar seguro que realmente el alumno lo requiere. Para esto es necesario hacer una evaluación psicopedagógica, mediante la cual, a través de la información del profesor, los padres y el alumno, se puede averiguar el tipo de necesidad educativa que requiere. Como se dice arriba, esta información se puede obtener y sustentar con la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación.

De ese modo, en las adaptaciones no significativas los objetivos sólo se van a jerarquizar a partir de su importancia, unos frente a otros, atendiendo a criterios de funcionalidad; en contra parte, cuando se realizan adaptaciones curriculares significativas, se eliminan o introducen objetivos básicos y específicos. En las adaptaciones de contenido se cambian por completo el contenido o se introducen contenidos nuevos; al hacerlo se deberá cambiar los objetivos, la metodología y la organización didáctica, así como la evaluación y el tiempo asignado para su enseñanza.

Para que en el aula se den las adaptaciones curriculares de manera eficaz, es necesario que el profesor oriente el desarrollo integral de todos los alumnos. Por esta razón debe planear su clase con anticipación ya que esto constituye una acción mediadora entre los planes y programas de estudio, las escuelas y los grupos. De esta forma los profesores organizan la actividad didáctica, y así ponen en práctica las experiencias de aprendizaje que ayudarán a constituir el currículo.

González (1995), menciona que en el momento de realizar la planeación es conveniente tomar en cuenta algunos elementos para la organización del desarrollo de actividades de aprendizaje efectivas en el aula. Es importante que los profesores conozcan los planes y programas de estudio vigentes, la

orientación teórico-práctica, enfoques y propósitos generales. Lo anterior es porque los planes de estudios integran los principales componentes de la cultura general y del conocimiento actualizado al que todo niño debe acceder. Estos documentos tienen como objetivo hacer explícitas las habilidades intelectuales, las destrezas, las capacidades, y las actitudes que la escuela debe consolidar en los niños, a fin de hacerlos más aptos para una vida productiva y contribuir a su integración en la sociedad. Cuando los profesores o padres de familia no tienen claros los propósitos de formación que se expresan en los planes y programas, el sentido del ejercicio educativo llega a ser intrascendente.

Otro elemento es el conocimiento de las condiciones institucionales, teniendo presentes los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela. Además de considerar los planes y programas de estudio, el profesor debe tomar en cuenta igualmente algunos aspectos relacionados con las condiciones del centro en el que trabaja, tanto las materiales y recursos para trabajo didáctico, así como el interés y compromiso de las autoridades, profesores, padres y alumnos apoyando la integración educativa basándose en una organización eficiente (González, 1995)

Al examinar las condiciones que existen para el trabajo se obtiene ayuda para que la planeación de actividades se haga de forma realista, a partir de una visión más acertada de las necesidades que deben ser atendidas, de lo que se puede hacer y cómo se pueden mejorar las condiciones que existen. Algo muy importante para realizar una planeación que responda a las necesidades educativas de los alumnos, es la transformación de la escuela, en cuanto a la organización del trabajo, de los espacios existentes, los procedimientos de enseñanza y evaluación, sin olvidar las actitudes personales, es decir a las necesidades de todos los alumnos.

Por último, el profesor debe conocer las características de los alumnos, ya que, como se había mencionado, cada individuo es diferente, de forma que cada alumno tiene características individuales que se producen por la incidencia de aspectos como los siguientes: las características de su desarrollo, las influencias familiares, del medio social y cultural y la experiencia escolar,

actitudes e intereses hacia el trabajo en educación. Es necesario que el profesor conozca las particularidades de sus alumnos, de forma individual y de grupo. Así, podrá responder a la propuesta general de los planes y programas de estudio y a las necesidades de todos los alumnos (González, 1995).

Proceso de lectura y escritura

¿Qué es leer?

Goodman (1992) define la lectura como un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido al texto.

Goodman (1992) menciona que la lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad humana y el procesamiento de información.

“El lenguaje es el vehículo por el cual se transmite el pensamiento y también es el que le permite al ser humano satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás, es decir que el objetivo del lenguaje es la comunicación” (Ferreiro, 1990, p. 58). El proceso de comunicación es una actividad que influye de manera importante en el comportamiento humano.

El proceso de lectura

Para Solé (1992), la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas del proceso lector:

- La primera fase está constituida por el reconocimiento global de palabras y textos familiares en buena parte gracias al contexto y por el inicio del descubrimiento del código.
- En segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, durante esta fase los niños llegan a comprender las correspondencias entre la cadena escrita y la oral; esta etapa representa la conquista de la autonomía, ya que, una vez asimilados los secretos del código, el niño no necesitara del adulto para descubrir el mundo escrito.

- En un tercer momento, la lectura es básicamente un reconocimiento global de configuraciones escritas, y es necesario descodificar sólo cuando el lector se encuentra ante palabras desconocidas.

La lectura es, comprensión, es decir, construcción de una representación mental coherente de lo que se lee partiendo de la idea de que la lectura tiene como objetivo la comprensión de un texto, implica la idea de que el código se ha de enseñar en marcos significativos, ya que se trata también de enseñar a comprender. En este sentido, aprender el código ha de dejar de ser visto como un proceso descontextualizado, para incluirse en marcos significativos; porque descodificar no es leer, pero necesitamos descodificar para comprender lo que leemos. En la medida en que el niño va adquiriendo e interiorizando el descifrado, es cada vez más autónomo para descubrir el significado del material impreso. Solé (1992)

¿Qué es escribir?

La escritura es una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre, signos que varían según las civilizaciones. Por ello, su desarrollo está directamente ligado con el progreso alcanzado por el idioma. Aun cuando se trata específicamente el tema del aprendizaje de la lectura y escritura es necesario apuntar que éste ciertamente tiene que ver con factores que sólo lo determinan, pero que de cualquier manera requiere de la participación de lo que se puede denominar factores generales del aprendizaje. Es factible ubicar estos elementos en dos grandes grupos: factores internos, aquéllos que tienen que ver con lo que aprende como individuo y, factores externos, aquéllos que envuelven su mundo cercano. Entre los factores internos se ubican los orgánicos, mentales y afectivos y entre los externos se encuentran los factores socioculturales, familiares y escolares (Villamizar ,1998 p 22).

En opinión de Daviña (2003), es fundamental que el maestro conozca lo que los chicos aún no saben, pero su obligación social es ayudarlos más allá de lo

que aún no saben y prepararlos para ir mucho más allá de lo que él mismo sabe.

Factores en el aprendizaje de la lectura y escritura

Tal y como lo menciona (Villamizar 1998), el aprendizaje de la lectoescritura ciertamente tiene que ver con factores que sólo lo determinan al aprendiz, pero de cualquier manera requiere de la participación de lo que se podría llamar factores generales del aprendizaje. Se podría ubicar en dos grandes grupos: factores internos, aquellos que tienen que ver con lo que aprende como individuo, y factores externos, aquellos que envuelven su contexto. Entre los factores internos se ubican los orgánicos, mentales y afectivos, y en los factores externos se ubican los socioculturales, familiares y escolares.

Es importante detenerse un poco en el análisis de los últimos dos, ya que son factores más comunes que afectan el aprendizaje de los niños. Puesto que en la familia se va estructurando la personalidad del niño, dependiendo de la relación con sus padres y la visión a través de ellos adquiere sobre el mundo, su medio social y el compartir con los demás. De manera tal, que si la familia, sobre todo con el ejemplo y no sólo con la prédica, ofrece al niño un ambiente armónico, solidario y libre de tensiones, su desarrollo afectivo hallará elementos propicios para su positiva evolución. Igualmente, de la familia es de quien recibe el niño los mejores ejemplos y juicios acerca de la conveniencia del aprendizaje. Es la actitud de los padres y hermanos y todo el grupo familiar ante la escuela y la educación, la que determina en mucho la visión y la valoración que de ellas haga el niño que se inicia en la edad escolar.

Un núcleo familiar culturalmente positivo, en el que se maneje amplio vocabulario, se lea y se compartan los conocimientos de los distintos miembros, será definitivamente un medio motivante para el aprendizaje; a través de esto, el niño va internalizando en la vida cotidiana, la importancia del saber y por supuesto de dominar herramientas básicas para lograrlo: la lectura y la escritura.

Los factores escolares, los factores individuales, familiares y socioculturales son determinantes del aprendizaje, los escolares resultan realmente de primera importancia, ya que se puede mencionar que hay elementos de la escuela misma, la administración escolar y las características del docente, que pueden ser, de estar dispuestos de la mejor manera, grandes motores de una conveniente motivación para el aprendizaje, e igualmente de no ser así operarían de forma contraria.

Existen otros factores que afectan el aprendizaje como el predominio cerebral y de lateralidad, haciendo referencia al predominio funcional de un lado del cuerpo sobre otro y, en consecuencia, un mayor control de uno de los lóbulos cerebrales, es decir, aquel que controla la parte dominante.

Para Villamizar (1998) hay quienes señalan que esta lateralidad tiene su origen en factores de tipo genético y que ella es función de la dominancia hemisférica a nivel cerebral. Otros autores, agrega Villamizar, prefieren ubicar el origen de la lateralidad en el nivel de la influencia ejercida por la sociedad, o sea una lateralidad adquirida o de uso, que prevalece en las actividades sociales cotidianas. Este hecho se debe, dicen sus defensores, a indicaciones sociales y culturales permanentes, tales como comer sosteniendo el tenedor con la derecha, levantar la mano derecha para jurar, circular por la derecha etc.

Otro factor para el aprendizaje de la lectura y escritura, es la organización espacial, el espacio es estructurado por el niño, inicialmente, tomando como referencia su propio cuerpo. Esto es, su percepción es egocéntrica y se organiza a través de los datos proporcionados por sus sentidos y la experiencia de su actividad. En los primeros meses de vida, el espacio es sumamente reducido por cuanto se limita al campo visual y sus escasas experiencias motrices (Villamizar, 1998)

Cuando el niño comienza a caminar, es evidente que su universo se amplía y sus posibilidades de experiencia, a nivel de movimiento y desplazamiento en torno o en relación a objetos, se enriquecen. En la medida en que van adquiriendo y solidificando datos relativos a su esquema personal, va también tomando y organizando datos y puntos de referencia que le permiten organizar

las relaciones espaciales entre objetos externos a él. Así van apareciendo nociones espaciales, que normalmente se organizan en grupos opuestos: alto, bajo, cerca, lejos, delante, atrás, dentro, fuera, izquierda, derecha, arriba, abajo.

La organización espacial, es un proceso de desarrollo que abarca conjuntamente un comportamiento de tipo gnósico y práxico, que exige reconocer las diversas partes de un todo, ubicarse en y frente a ellas y recomponerlas entre sí, si fuese necesario.

Del mismo modo que la noción de espacio, imagen corporal, lateralidad y direccionalidad, la noción de tiempo no aparece de repente en los niños. Pero no se ha podido establecer claramente en qué momento se inicia su desarrollo, ya que como manifiesta que desde el propio momento en el cual el niño permanece dormido periodos más o menos fijos entre los momentos de su alimentación, comienza a inscribir su experiencia en el manejo del tiempo. Este proceso se va afinando con el transcurrir de los días (Villamizar 1998, p. 41)

Pero es necesario precisar la incidencia que la adquisición conveniente de la noción temporal tiene en los aprendizajes básicos de la escuela. Debe considerarse que orientarse o ubicarse en el tiempo es situarse en el presente (ahora), en relación con un pasado (antes) y un su futuro (después). A partir de esta noción temporal se construyen operaciones tan importantes como la seriación y la ordenación y, por supuesto, se logran adquirir tonos y ritmos.

Desarrollo del proceso en la adquisición del aprendizaje de la lectura y escritura

El proceso de lectura y escritura se ha estudiado en conjunto. Autores como Espinosa (1998) y Mata (1999) mencionan los distintos ámbitos para adquirir la lectura y escritura y la importancia que tienen.

Se considera importante el aspecto pedagógico, ya que de ello dependen los mecanismos, la metodología y la orientación que se da a los alumnos. Como ya se mencionó desde pequeños los niños tienen un acercamiento a la lectura y escritura, y conforme pasan los años va evolucionando la actividad.

La lectura y la escritura son medios lingüísticos que presentan ciertas complejidades, ya que representan un código alfabético convencional y una simbolización abstracta de la realidad. Para comprender la lectura y la escritura es necesario comprender el desarrollo del lenguaje en todos sus niveles de procesamiento lingüístico: fonológico, sintáctico, semántico y pragmático (Mata 1999). Desde este enfoque leer es decodificar una representación escrita del lenguaje hablado, el carácter lingüístico de la lectura se observa a través de los siguientes procesos:

- Acceso al léxico por vía fonológica, por medio de ella se permite la morfo fonología de la palabra, consiste en traducir los símbolos gráficos ya analizados perceptivamente, en fonemas.
- Lectura de oraciones y párrafos que requieren de una memoria temporal.

De acuerdo a Mata (1999) se mencionan 5 parámetros lingüísticos que permiten al niño lograr un desarrollo en su lenguaje:

- a) Conciencia metalingüística. Se refiere a llevar a cabo una reflexión por parte del individuo.
- b) Conciencia comunicativa. Se refiere cuando el niño trata de entender lo que dice un texto escrito y trata de escribir para poder comunicarse.
- c) Conciencia léxica. Significa que el niño comprenda la necesidad de los espacios en blanco para formar palabras.
- d) Conciencia sintáctica. Cuando el niño logra utilizar la gramática adecuadamente.
- e) Conciencia discursiva. Se logra mediante la coherencia y la lógica de la comunicación que el individuo realiza.

Este ámbito es importante, ya que la lectura y la escritura son códigos lingüísticos que permiten comunicar un mensaje de la realidad (Mata 1999).

Por lo tanto si un niño presenta una dificultad en el lenguaje puede influir en el aprendizaje de la lectura y escritura.

En el ámbito psicológico la lectura se describe como un proceso de pensar, razonar y resolver problemas usando el material escrito. Defior (1996) plantea diferentes modelos aplicables al proceso lector:

- Proceso constructivo. La lectura es una construcción de significado que resulta de la interacción entre el conocimiento previo del alumno y la información que es dada por el texto.
- Proceso activo. Se refiere a la disposición activa del sujeto para realizar una tarea, en la cual se toma en cuenta el tipo de tarea y sus dificultades.
- Proceso estratégico. Es el uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas para realizar una tarea.
- Proceso afectivo. Se toma en cuenta aspectos afectivos como la motivación, la actitud, la satisfacción hacia la tarea.

La importancia que tiene este ámbito es básica ya que el acto de leer y escribir está ligado a la cognición de cada individuo, al razonamiento que se haga de las situaciones, tiene que ver con la organización del pensamiento, de esta manera, si no existe una organización interna, es más difícil recuperar el conocimiento, ya sea de manera oral o escrita.

Otro ámbito importante para la adquisición de este proceso es el sociocultural, ya que el lenguaje escrito se adquiere en la interacción con otros (Mata, 1999). Como se ha mencionado en la discusión sobre los factores en el aprendizaje de la lectura y la escritura, la cultura juega un papel muy importante, de manera que los seres humanos se desarrollan desde una perspectiva histórica cultural en donde el entorno ejerce influencia y configura la mente, la percepción, el pensamiento y la acción. Por medio del entorno cada individuo recibe una mediación sociocultural ya sea por la relación activa que aprende el individuo

con el grupo social al que pertenece o por las herramientas externas que se le proporcionan culturalmente.

Mata (1999) explica el desarrollo de la lectura a través de las siguientes etapas:

- Fase 0. Prelectura o pseudo lectura, se establecen las bases de la alfabetización, el niño aprende el lenguaje oral, adquiere conocimientos sobre el mundo, conoce que el lenguaje le permite comunicarse y desarrolla habilidades perceptivas, visuales, auditivas y motoras.
- Fase 1. Lectura inicial o decodificación. El niño descubre la naturaleza alfabética del sistema escrito, a través del uso de las letras como señales sonoras y correspondencia entre grafema y fonema.
- Fase 2. Consolidación y fluidez de la decodificación, se da el proceso de automatización, velocidad y vocabulario.
- Fase 3. Implica leer para aprender lo nuevo a partir de textos, empleando estrategias.
- Fase 4. Se lleva a cabo la amplitud del material textual.
- Fase 5. Construcción y reconstrucción del significado del texto de acuerdo con sus intereses.

Como se puede ver, aprender a leer y escribir es un proceso complejo en el que intervienen diversos aspectos que se relacionan entre sí, e intervienen diversos aspectos relacionados entre sí, siendo muy importante el aspecto lingüístico para el desarrollo.

Para entender el proceso de adquisición de la escritura Ferreiro y Teberosky (1989) han realizado investigaciones en las cuales se ha analizado la manera en que los niños van construyendo y apropiándose de los conocimientos de la lengua escrita. Ellas plantean que a lo largo del proceso de adquisición de la lengua escrita, los alumnos transitan por los siguientes niveles:

1° Nivel pre-silábico

En esta fase el niño descubre y reconoce la diferencia entre el dibujo y la escritura, la escritura comienza a ser entendida como un objeto simbólico. Durante esta fase se pueden detectar las siguientes características:

- El niño logra reconocer el papel de las letras en la escritura y que las letras sirven para escribir.
- El niño carece de correspondencia entre pensamiento y palabra escrita.
- Suelen hacer al conclusión de que a mayor tamaño del objeto debe haber en el escrito mayor numero de letras y a menor tamaño del objeto menor número de letras. (Ejemplo: la palabra *elefante* debe de tener muchas letras porque es grande y *hormiga* deberá de tener pocas letras porque es chica).
- El orden de las letras no es importante, puede ser cualquier letra en cualquier orden. La misma palabra puede cambiar de significado en un lugar diferente porque ella corresponde a lo que el niño quiso decir.
- No hay correspondencia entre fonema y grafema, no hay correspondencia del valor sonoro convencional, es decir que el niño no percibe la relación que existe entre letra A y sonido de la letra A.
- Consideran que solo se escriben sustantivos, pues ellos tienen significado. Regularmente el niño cree que verbos o artículos no se escriben.

“ La teoría de Piaget nos permite como hemos dicho introducir a la lectura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto de aprendizaje en tanto sujeto cognoscente” Ferreiro y Teberosky (1989 p.32); por lo tanto, mencionan las autoras, las concepciones anteriormente descritas tienen una referencia lógica y coherente respecto del nivel de pensamiento por el cual atraviesan, puesto que las nociones de clasificación, seriación, correspondencia y equivalencia e inclusión de clase se encuentran en un nivel pre operacional.

2° Nivel Silábico

Cuando el niño llega al nivel silábico tiene más confianza, debido a que descubre que puede escribir con lógica. Empieza a contar los fragmentos sonoros, es decir, las sílabas, y coloca un símbolo (letra) por cada fragmento. Esa noción de que cada sílaba corresponde a una letra puede darse con o sin valor sonoro convencional.

- Es común que el niño permanezca en esta fase por un largo tiempo porque sienten que pueden escribir cualquier palabra, pero sus conflictos surgen cuando, los adultos no logran leer lo que escribió.
- Los niños suelen escribir una letra para cada sílaba al escribir una frase.
- Hay un mayor acercamiento a la correspondencia sonido/letra
- Surgen las letras en sílabas, cada letra escrita posee el valor de una sílaba.

3° Silábico alfabético

En este periodo para el niño algunas letras poseen valor silábico sonoro y otras no; es el nivel en el que existe la transición, en la que los niños combinan la hipótesis silábica con inicios de la hipótesis alfabética.

- El niño realiza escritura de partes de la palabra según el nivel silábico, otras tienen correspondencia alfabética, por lo que algunas grafías representan sílabas y otras representan ya fonemas.
- Los niños usan grafías convencionales, pero también espontáneas. A veces representa las consonantes con cualquier grafía, pero las vocales siempre con la grafía correspondiente.

Quiere decir que en este nivel los niños recurren a un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, y a un análisis intra-silábico hasta llegar a los fonemas. El resultado es una escritura mezclada de representación de sílabas y de fonemas.

4° Alfabético

En este nivel el niño ya conoce el valor fonético de todas o casi todas las letras del alfabeto. Y además sabe que combinándolas puede formar palabras y frases. Sin embargo, puede que aún le cueste identificar la separación correcta de cada término; suele juntar sustantivos con artículos o verbos con preposiciones, debido a que los artículos y las preposiciones carecen de significado concreto.

- El niño realiza una correspondencia entre fonema – grafía (sonido – letra).
- Usa las grafías convencionales.
- El niño ya puede comprender lo que escribe.
- Las producciones en este nivel presentan una correspondencia sistemática entre letras y fonemas, aunque la ortografía no sea la convencional.

5° Alfabético ortográfico

En este nivel, el niño escribe respetando el código de escritura y sus excepciones.

La lectura y escritura dentro los Planes y Programas de Educación Básica

De acuerdo a lo anteriormente descrito y la temática del presente trabajo creemos conveniente rescatar que en México los lineamientos que establecen los planes y programas de Educación Básica, específicos en la materia de Español, así como el libro de texto de Español de segundo grado y libro del maestro. Estos documentos describen el enfoque que fundamenta la impartición de la materia, siendo el propósito de ésta propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la

lengua hablada. Para alcanzar esta finalidad se mencionan algunos propósitos que los alumnos deben alcanzar; se pretende que los alumnos (Plan y programa de estudios 1994)

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen distintos propósitos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Para lograr esos objetivos se aplica la siguiente serie de actividades didácticas (Plan y programa de estudios, 1994, p. 21):

1. **La integración estrecha entre contenidos y actividades.** Al tener como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido deben ser enseñados a través de varias prácticas individuales y de grupo, los cuales permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. Los temas ortográficos o gramaticales en el

programa se propone integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, como convenciones del lenguaje correcto y recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.

2. **Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.** En los programas se establece la orientación de los dos primeros grados, el cual consiste en que, cualquiera sea el método utilizado por el maestro para la enseñanza inicial de la lectura y escritura, sin reducirse al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino insistir desde el principio en la comprensión del significado de los textos.
3. **Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.** Los niños al ingresar a la escuela tienen el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza son distintos entre un alumno y otro y, generalmente, están en relación con los estímulos ofrecidos por el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar.

Esta situación mencionada influye en los diferentes tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer y escribir. El programa propone que este aprendizaje se realice en el curso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, son frecuentes las ocasiones en que, por diferentes circunstancias, este objetivo no se cumple. En estos casos es conveniente y aceptable que el maestro extienda hasta el segundo grado el periodo de aprendizaje inicial.

4. **Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.** El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y escritura. Esta relación entre el aprendizaje del lenguaje y el resto de las actividades escolares reduce el riesgo de crear situaciones artificiosas para la enseñanza de la lengua y

constituye un valioso apoyo para el trabajo en las diversas materias del plan de estudios.

5. **Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo.** La adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral y de la lectura y la escritura se dificultan cuando la actividad es solamente individual. El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

Los programas en México para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos (Plan y programa de estudios, 1994, p. 23):

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua

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

Para desarrollar los programas, contenidos y actividades, el maestro puede organizar unidades de trabajo en las que se integren contenidos y actividades de los cuatro ejes, que tengan un nivel análogo de dificultad y se puedan relacionar de manera lógica.

Las situaciones comunicativas que se presenten son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando, en actividades que representen un

interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etcétera. Lo deseable en las situaciones comunicativas es que una misma situación sirva para promover aprendizajes relacionados con varios de ellos.

De este modo, una actividad de lectura puede dar origen al intercambio de opiniones en forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de los sustantivos utilizados y a la revisión y autocorrección de la ortografía. (Plan y programa de estudios, 1994, p. 23)

En cada uno de los programas se sugieren situaciones comunicativas que corresponden a los distintos ejes. Además de lo anterior, hay situaciones que deben crearse regularmente, a lo largo de los diferentes grados, con modalidades y variaciones adecuadas al nivel de desarrollo de los niños.

En los siguientes párrafos se hace una descripción de los ejes (Plan y programa de estudios, 1994, p. 25):

Lengua hablada. Tradicionalmente se ha dado poca atención al desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria. Siendo esta omisión grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y sencillez son un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas.

En los primeros grados, los cuales se atiende en el presente, las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción.

Lengua escrita. Es necesario que desde el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, los niños perciban la función comunicativa de ambas competencias.

La adquisición de la escritura es muy importante para que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la

redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. En este sentido, conviene señalar que ciertas prácticas tradicionales, como la elaboración de planas o el dictado, deben limitarse a los casos en los que son estrictamente indispensables como formas de ejercitación.

En lo referido al aprendizaje y la práctica de la lectura, los programas proponen que desde el principio se incita en la idea elemental de que los textos comunican significados y de que textos de muy diversa naturaleza forman parte del entorno y de la vida cotidiana.

Recreación literaria. Con este término se indica al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir en edad temprana.

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

Reflexión sobre la lengua. En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramáticos y de la lingüística. Se desea destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican, como las de género y número, se inicia desde los primeros grados, destacando su función en la claridad de la comunicación.

Un propósito que se persigue a lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que conocen y hacen propias las normas y convenciones comunes del español, adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos

y regiones, que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo.

Asimismo, se proponen actividades para que los alumnos adviertan, por un lado las relaciones de influencia mutua que existen entre las lenguas modernas y, por otro, para que distingan situaciones en las cuales la incorporación de términos y expresiones de origen externo deforma y empobrece el idioma, de aquéllas en las que le agrega términos y expresiones insustituibles. (Plan y programa de estudios, 1994, p. 27).

En lo escrito hasta ahora, se dice que un alumno presenta NEE si, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo. Existen dos tipos de NEE transitorias y permanentes. Las transitorias se dan durante el proceso de escolarización. Mientras que las permanentes se dan durante todo el proceso de escolarización y fuera de este. Para apoyar la atención de nee se da la Integración la cual consiste en incorporar a los alumnos que se encontraban en escuelas especiales, a las escuelas regulares y con ésta se pretende que los alumnos con nee tengan una vida lo más normal posible, que asistan a una escuela en la que convivan con compañeros de su comunidad y trabajen con el currículo común.

Distinto de la integración, la inclusión tiene como finalidad garantizar una educación de calidad para todos los alumnos con nee y realizar las transformaciones necesarias para conseguirlo. Para determinar las NEE específicas en un sujeto se realiza una evaluación psicopedagógica la cual se puede determinar como un proceso que se centra en el alumno e implica tres pasos: a) identificar la existencia de un problema, b) evaluar la naturaleza de ese problema y, por último, c) elaborar un diagnóstico. Una vez realizada la Evaluación psicopedagógica y teniendo determinadas las NEE se procede a diseñar el tipo de adecuaciones curriculares pertinentes, las cuales son estrategias educativas que se dan como respuesta específica y adaptada a las NEE de un alumno que no quedan cubiertas con la atención regular en el centro escolar.

Bassedas (1991) existen dos tipos de adecuaciones: significativas y no significativas.

Las significativas consisten en realizar un cambio o sustitución directa al programa de la materia y las no significativas sólo tienen una pequeña modificación en la planeación ordinaria del currículo.

En este trabajo la atención se centra en las NEE en el área lectoescritura ya que como ha sido mencionado anteriormente las instituciones escolares han tenido como objetivo principal alfabetizar a los alumnos y este proceso comienza con la enseñanza de lectura y escritura en los primeros grados. La meta que se tiene sobre la lectura y escritura dentro de las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos, es decir, desarrollar el dominio de las cuatro artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir; no debe perderse de vista que éstos son interdependientes entre sí, por lo tanto deben ser enseñados simultáneamente (Bassedas ,1991).

Estos procesos lingüísticos son tanto personales como sociales. Personales porque satisfacen necesidades personales y sociales porque son utilizados para comunicar entre personas.

En este sentido, el presente trabajo tuvo como objetivo diseñar, desarrollar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica dirigido a atender seis alumnos con necesidades educativas especiales en el área de la lectoescritura, que cursaban el segundo grado de educación primaria en una escuela pública ubicada en el poniente de la Ciudad de México.

CAPÍTULO II

MÉTODO

El objetivo de este trabajo fue diseñar, desarrollar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica dirigido a atender a seis alumnos con necesidades educativas especiales en el área de la lectoescritura, que cursaban el segundo grado de educación primaria en una escuela pública ubicada en el poniente de la Ciudad de México. Apoyándolos a disminuir el nivel de su dificultad para acceder al proceso de lectura y escritura de acuerdo a una evaluación inicial previa a cada uno de éstos y determinando las necesidades específicas.

Participantes

Se trabajó con seis alumnos, 5 de ellos del género masculino; todos con una edad de entre los 7 y 9 años de edad. Los alumnos fueron canalizados por la directora del plantel y la profesora del grupo a petición explícita de las dos aplicadoras. La profesora de grupo determinó que seis alumnos del mismo grupo presentaban necesidades educativas en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita; ella argumentó que ellos aún no lograban consolidar la lectura y la escritura, por tal razón no iban al mismo ritmo de trabajo del resto del grupo.

Como se menciona anteriormente, los seis alumnos canalizados por la profesora de segundo grado, se encontraban en el mismo grupo; tres alumnos de éstos eran repetidores de dicho grado escolar y dos de primer grado. Debido a las dificultades detectadas en los seis alumnos, ellos eran parte del proceso de apoyo de USAER, con quien se tuvo una plática antes de iniciar la evaluación formal y se nos dijo que dificultades encontraban en los alumnos. De esta forma fue más fácil acordar que contenidos se trabajarían en la evaluación académica.

El edificio de la institución está conformado por 18 salones de clase, seis son para las clases ordinarias, igual número se utilizan para los talleres que se imparten, dos se utilizan para las clases de informática, uno es el salón de música, otro se utiliza para las juntas de maestros o padres de familia, uno

más está acondicionado como biblioteca escolar, y el último lo ocupa el personal de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación.

El patio es de 20 metros de largo por 20 de ancho aproximadamente. Cada uno de los salones antes mencionados mide aproximadamente 8x8 m², en cada grupo hay aproximadamente 30 alumnos, sólo hay en existencia un grupo por grado escolar. Por tal razón en todo el plantel laboran: la directora, su asistente, un profesor por grado, la profesora de Educación física y tres profesoras que conforman en equipo multidisciplinario de USAER, asiste un aproximado de 180 alumnos en el turno matutino, la institución no labora en el turno vespertino

Técnicas e instrumentos

Entrevistas

Se eligió la técnica de entrevista para recabar información de todos los contextos en los que se desarrollan los niños y así tener una perspectiva acerca de su situación tanto en la escuela como en su hogar. Por lo tanto, se realizaron entrevistas semiestructuradas al docente, a los niños para percibir la actitud de ambos hacia el aprendizaje y el apoyo que les es brindado. Las entrevistas a la maestra fueron estructuradas, basadas en 25 preguntas. El objetivo de dichas entrevistas fue obtener información sobre el aprendizaje y comportamiento de cada uno de los alumnos en la escuela tanto en el aula como fuera de ésta.

Se diseñó una guía de entrevista para los padres de cada niño. La cual tenía la finalidad de obtener información de cada alumno respecto a su comportamiento en casa, la interacción de estos con sus padres y así determinar los factores que influyen en su desempeño escolar.

Dicha entrevista contenía preguntas para los padres acerca de los gustos de cada alumno, materias favoritas, debilidades y fortalezas, preferencias por alguna(s) actividad(es), relación e interacción de cada alumno con sus padres, apoyo recibido por parte de éstos para la realización de tareas escolares, etc.

Las entrevistas se elaboraron con preguntas abiertas, se procuró utilizar un lenguaje sencillo en la redacción de los reactivos, para que padres, docente y alumnos se expresaran libremente.

La entrevista para la profesora fue enfocada hacia los aspectos de relación maestra-alumno, maestra-padres de familia, alumno-padres de familia, alumno-compañeros, apoyo extraescolar, relación en casa, materias en las cuales se presenta dificultad, materias favoritas, debilidades, fortalezas de los alumnos, comportamiento en clase, entre otros aspectos (ver anexo n° 3).

Con la entrevista realizada individualmente a los alumnos, se pretendió obtener la información sobre su aprendizaje; de igual forma aspectos emocionales, la relación familiar (con padres, hermanos y personas que viven en casa), relación social (casa y escuela), el comportamiento en diferentes contextos y las actitudes con compañeros de clase; gustos y desagradados por las materias. Es importante mencionar que con lo anterior se tenía el firme propósito de indagar acerca de la atención que los alumnos recibían en la escuela y la atención que se les brindaba en casa (ver anexo n°4).

Pruebas

Para realizar la evaluación inicial además de las entrevistas a profesor, padres y alumnos se construyó un instrumento de evaluación académica (anexo n°1) con las siguientes características:

Fue elaborado para determinar el grado de conocimientos y contenidos que los alumnos habían adquirido hasta ese momento y, de la misma manera, determinar en qué áreas específicas se presentan las dificultades.

El instrumento fue elaborado, como se ha dicho antes, con base en los contenidos que hasta la fecha se habían visto, del libro del maestro, fichero y el libro de planes y programas de segundo grado escolar.

Evaluación inicial. Se basó en los contenidos del libro de español de segundo grado, fichero, planes y programas de la SEP y libro del maestro tomando en cuenta los contenidos que hasta la fecha de la evaluación se habían visto en clase. Se trabajó con los bloques que hasta el momento habían revisado, pero debido a las dificultades que presentaban los alumnos; se trató de realizar la prueba de evaluación inicial de los primeros bloques para determinar en

realidad, en qué aspectos de la lectoescritura se presentaba el mayor número de dificultades, y tener elementos suficientes para elaborar la planeación del programa de intervención que se trabajaría con los alumnos.

Para los alumnos, la prueba consistió en responder reactivos que requerían hacer dos lecturas pequeñas y responder preguntas de acuerdo con ésta; también se presentaban imágenes en las que los alumnos tenían que colocar el nombre correcto, formar palabras cortas y enunciados pequeños, se le presentó un crucigrama, en el cual, los alumnos tenían que colocar el nombre de imágenes presentadas sobre una cuadrícula hasta responder todo (ver anexo n° 1).

Evaluación final. Para elaborar el instrumento de evaluación académica final (anexo n°2), fue necesario tomar en cuenta los avances y dificultades aún existentes en los alumnos desde el inicio del plan de intervención hasta ese momento. En consecuencia, el instrumento de evaluación final fue similar al utilizado en la evaluación inicial, esto con el propósito de comparar y destacar los avances y logros que adquirieron los alumnos a lo largo de la intervención y esencialmente, determinar si ésta fue útil, favorable y si se logró atender las necesidades educativas de cada uno de los seis alumnos. Fue estructurada de la misma manera que la evaluación inicial, con contenidos similares para evaluar los avances antes y después de la intervención. Y de igual forma se basó en los contenidos del libro de español de segundo grado, fichero, planes y programas de la SEP y libro del maestro.

Para determinar si la prueba de evaluación cubría los contenidos de la materia de español de segundo grado, el instrumento se presentó a 3 maestros que impartían ese año, a las profesoras de USAER y a la maestra del grupo. De este modo, se realizó un proceso breve de validación del instrumento por medio de jueces.

De igual manera la prueba de evaluación final consistió en responder reactivos que requerían hacer nuevamente dos lecturas pequeñas, obviamente distintas a las de la evaluación inicial; responder preguntas de acuerdo con éstas, también se presentaron nuevas imágenes a las cuales, los alumnos tenían que colocar el nombre correcto, formación de palabras cortas y enunciados

pequeños, se les presentó una sopa de letras, con la cual, los alumnos tenían que discriminar las letras y las palabras a encontrar, las cuales debían leer de manera individual (ver anexo n° 2).

Procedimiento

Debe mencionarse que, en el caso de la entrevista con la profesora, se utilizó la misma guía de entrevista para cada uno de los 6 alumnos; se realizaron dos entrevistas por sesión debido a que no era posible realizar las 6 entrevistas en una sola.

Posteriormente se realizó la evaluación inicial tras la canalización de los casos, para esto se recogieron datos de los niños, realizando entrevistas tanto a ellos como a la profesora de grupo.

Se les realizaron observaciones en el salón de clases, en el transcurso de éstas, durante la intervención de USAER y en el patio de la escuela (durante el recreo).

Después de la obtención de elaborar la evaluación académica inicial y con base en esos resultados, se diseñó, un programa de intervención dirigido a atender a los 6 niños; el mismo fue conformado por 15 sesiones de 50 minutos cada una (ver anexo n°10).

En las actividades del plan de intervención se llevaron a cabo algunas modificaciones ya que los niños no adquirían aún el dominio del contenido planeado, y mostraban un nivel de logro menor que el resto de sus compañeros. Se realizaron alrededor de 6 observaciones (salón de clases y recreo, patio de la escuela).

La primera observación se realizó en un tiempo de cincuenta minutos en el salón de clases, durante ésta observación se detectó que los alumnos se encontraban en un clima de confianza ya que se tornaron participativos en la clase de su profesora. Siendo éste el resultado desde el primer momento, las demás sesiones de observación fueron similares.

Las observaciones del recreo en el patio de la escuela, fueron realizadas con el propósito de conocer la interacción de los seis alumnos con el resto de sus compañeros y su comportamiento en general.

Se elaboró el instrumento de evaluación académica inicial, tomando en cuenta los planes y programas de la SEP, el libro del maestro, el libro de Español de segundo grado y el fichero para ese curso, tomando en cuenta los contenidos que hasta la fecha de aplicación la maestra había enseñado e impartido en el aula.

El instrumento de evaluación académica realizado por las aplicadoras se elaboró con ilustraciones y ejercicios familiares para los alumnos, esto con la finalidad de que reflejaran su aprendizaje, y de esta manera, determinar los conocimientos que el niño ha ido adquiriendo en el transcurso de plan de intervención (quince sesiones) y poder evaluar qué tan eficaz fue la intervención.

La directora de la institución ofreció la biblioteca para trabajar cuantas veces fuera necesario, así que tanto la aplicación de las evaluaciones como las sesiones de intervención se llevaron a cabo dentro de ésta.

La evaluación inicial se realizó el día 25 de Marzo del año 2009 de 8:30 a 10:20 a.m.

Programa de intervención

Para la realización del plan de intervención se tomaron en cuenta los resultados obtenidos mediante la evaluación inicial y se realizaban modificaciones conforme se notaban los avances de los alumnos, en caso de detectar que aún no adquirirían el aprendizaje esperado. Los objetivos que se pretendieron alcanzar después de su aplicación fueron los siguientes:

Que los alumnos:

- 1) Reconozcan las letras del alfabeto para lograr la formación de palabras de manera clara.
- 2) Analicen e identifiquen sílabas y, por medio de éstas, sean capaces de formar palabras y posteriormente enunciados cortos.
- 3) Elaboren oraciones completas mediante la identificación de palabras presentadas en desorden, de manera oral y escrita.
- 4) Escriban oraciones y pequeños textos propios para evaluar su aprendizaje en la escritura.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Evaluación inicial

En primera instancia hubo una plática con la profesora titular de USAER, la cual nos proporcionó información sobre las dificultades de los alumnos y los avances que habían tenido desde que ingresaron a la escuela. Al igual se nos informó la forma de trabajo de cada uno de ellos en salón de clases y en sesiones con USAER.

La primera entrevista se realizó a la maestra de grupo. En general, las respuestas de ésta fueron concretas, en particular las relacionadas con el aprendizaje y el comportamiento de cada uno de los alumnos referidos. Por la manera en la que respondió se detectó su interés y preocupación por sus alumnos, lo cual denotó que existe una muy buena relación con todos y cada uno de los alumnos del grupo a su cargo.

En lo que respecta a los padres de los alumnos, como anteriormente se menciona, fue elaborada una entrevista para éstos. Desafortunadamente no se tuvo éxito alguno, debido a que durante nuestra estancia en la escuela, nunca contamos con la participación de padres de familia, sin embargo el equipo multidisciplinario de USAER, nos aportó la información de los alumnos obtenida por ellos, y al mismo tiempo, nos ofreció su apoyo, nos informó que los padres de familia de estos niños muestran escasa o nula participación en los asuntos relacionados con la educación y el desempeño escolar de sus hijos.

Por otra parte, la entrevista con los alumnos fue distinta, debido a que ya había previamente una relación cálida de trabajo establecido con las aplicadoras. De la misma manera fue placentera la forma de trabajar con los alumnos en las sesiones de intervención. Ellos siempre pusieron de su parte y se esforzaban por realizar los ejercicios que se propusieron, sin omitir mencionar que existieron algunos percances.

En ocasiones uno o varios de los alumnos no presentaba(n) ánimo para trabajar y prefería(n) estar sentado(s) sin hacer nada, o en ocasiones molestando a sus demás compañeros, pero siempre se trataba de motivarlos

para que decidieran realizar las actividades a la par y con sus compañeros. Por tal razón la comunicación con ellos era un factor de suma importancia y eficaz, pues eran motivados y realizaban las actividades, siempre platicaban por qué no presentaban deseos de trabajar o, por el contrario, por qué estaban contentos y tenían deseos de trabajar durante todas las sesiones con nosotras y con sus compañeros.

José¹, de 9 años, fue derivado por presentar dificultades de aprendizaje en el área de lectura y escritura, las cuales fueron confirmadas al aplicar la evaluación inicial, además de detectar que era muy inquieto y difícilmente atendía; se detectó que el alumno se encontraba en un nivel silábico alfabético, pues a pesar de identificar la mayoría de las letras del alfabeto y de hacer el intento de leer y escribir, no lograba hacerlo sin ayuda, en ocasiones confundía las letras y los sonidos de estas, su lectura era pausada y no era capaz de escribir su nombre de manera correcta y clara. A pesar de ser repetidor de segundo grado, aun se le dificultaba realizar estas actividades.

Al inicio del plan de intervención nos percatamos de que era necesario comenzar con el reconocimiento del alfabeto, así como la diferenciación de mayúsculas y minúsculas, al final de las sesiones del plan de intervención, José comenzaba a mostrar desinterés por trabajar y aprender, además de estar distraído; sin embargo, conforme transcurrían las sesiones de intervención se logró que José diferenciara las letras mayúsculas y minúsculas; identificara correctamente todas las letras del alfabeto, además de lograr escribir su nombre completo sin ayuda y leer enunciados cortos de manera lenta, pero clara, sin lograr que accediera de manera satisfactoria a al proceso de lectura y escritura.

Jesús de 9 años de edad, siendo repetidor de primer año, fue derivado por presentar dificultades en el área de la lectura y escritura, las cuales fueron confirmadas al aplicar la evaluación inicial. En esta evaluación se detectó de igual manera que se encontraba en un nivel silábico alfabético, a pesar de identificar en su mayoría las letras del alfabeto, escribir su nombre completo de manera correcta y clara, y de leer algunas silabas en palabras, tenía dificultad

¹ Los nombres de los participantes fueron modificados con el objetivo de conservar su anonimato.

en el entendimiento de las instrucciones al realizar los ejercicios, y en las lecturas que debían ser realizadas por los niños pedía ayuda, en algunos de éstos escribía de manera correcta las respuestas y palabras cortas, pero en otras confundía las letras; posteriormente, al pedirle leer su producción, ya no sabía qué contestar. Aún confundía letras y las mayúsculas con las minúsculas.

Al inicio de las sesiones de intervención se mostraba tímido, le costó un poco de trabajo integrarse y realizar los trabajos; en pocas sesiones adquirió confianza, participaba y cuando tenía dudas preguntaba a compañeros o a nosotras. Comenzó a tener avances en la escritura, en los ejercicios que se realizaban cada sesión, empezó a faltar y al integrarse de nuevo tenía muchas dificultades, seguía confundiendo algunas letras y no leía palabras cortas. Se hacían repasos en cada sesión de lo visto en la previa, eso ayudaba a que Jesús tuviera avances y pudiera realizar los mismos ejercicios. Conforme transcurrían las sesiones mejoraba su escritura y lograba identificar bastantes letras que confundía como la *u* de la *n*, la *l* de la *r*, la *b* de la *d*.

Meliza, de 8 años de edad, fue derivada por presentar dificultades de aprendizaje en el área de la lectura y escritura. Éstas fueron confirmadas al aplicar la evaluación inicial, además de detectar que se encontraba en un nivel silábico debido a que reconocía las letras del alfabeto, pudiendo reconocerlas en las palabras leyendo de manera lenta, deletreaba las palabras, no lograba consolidar la lectura de sílabas, por consiguiente aún no lograba leer enunciados. Presentaba confusión en diferenciación de las letras mayúsculas y minúsculas del alfabeto, también se detectó que Meliza presentaba inseguridad al trabajar; requería frecuentemente ser elogiada por el trabajo que realizaba, era muy tímida y no participaba debido a su inseguridad.

Al inicio de las sesiones de intervención pretendíamos otorgar a Meliza seguridad y confianza y lograr que trabajara con nosotras sin temor a equivocarse. A pesar de esto, al inicio se mostraba muy retraída y sin iniciativa al participar, pero con el transcurrir de las sesiones fue logrando tener seguridad y deseos de participar. Una vez mejorado un poco el aspecto de la seguridad, fue aprendiendo a leer palabras cortas por sílabas hasta que logro leerlas de manera clara.

Durante el transcurso de las sesiones Meliza iba consolidando la lectura y además lograba realizar la escritura de sus propios textos, mejoraba su actitud y mostraba más seguridad, presentaba disposición para trabajar además de que tenía iniciativa para participar y lo hacía constantemente.

Luis, de 9 años, de edad fue derivado por presentar dificultades de aprendizaje en el área de la lectura y escritura, las cuales fueron confirmadas al aplicar la evaluación inicial, además de detectar que el alumno se encontraba en un nivel silábico-alfabético, era capaz de leer las palabras cortas y algunos enunciados, de manera pausada, identificaba todas las letras del alfabeto, pero aún no separaba las palabras en un enunciado al escribirlas, y los textos aún se le dificultaba leerlos con fluidez y escribir sus ideas. También nos percatamos que mostraba problemas de conducta, ya que era muy inquieto y cuando no deseaba trabajar comenzaba a molestar a sus compañeros golpeándolos y, si tenía llamados de atención, se molestaba y dejaba de trabajar.

Desde las primeras sesiones del plan de intervención logró trabajar con tranquilidad, aunque a veces se distraía con facilidad y dejaba de realizar las actividades. Sin embargo fue notoria la evolución que iba presentando con el transcurrir de las sesiones ya que fácilmente lograba hacer la diferenciación de letras mayúsculas y minúsculas del alfabeto, iniciaba a separar las palabras siendo de esta forma más clara su escritura, comenzaba a realizar la escritura y la lectura de textos cortos de manera fluida, ya no sólo leía por sílabas.

Alexis, 9 años de edad, repetidor de segundo grado, fue derivado, al igual que sus compañeros, por presentar NEE en el área de lectura y escritura, las cuales fueron confirmadas al aplicar la evaluación inicial. Detectando que su trabajo era lento, pero tenía un nivel silábico-alfabético, leía palabras cortas, enunciados cortos de manera lenta, pero clara, y los ejercicios podía realizarlos sin ayuda. Necesitaba apoyo en la lectura de oraciones largas. Se mostró tranquilo, a todas las indicaciones que se daban él respondía de buena manera y atendía a cada una.

Al inicio de las sesiones de intervención se mostraba muy inquieto, los ejercicios los resolvía lentamente, sólo escribía su nombre sin apellidos, decía no saberlos, se distraía con gran facilidad. Las instrucciones de las tareas las

leía y sabía que debía hacer en cada una, realizaba unos cuantos de manera correcta y se levantaba de su lugar y no quería trabajar. En algunos de los ejercicios observamos que no separaba las palabras en las oraciones y al querer leerlas se le dificultaba, se indicaba a todos que dejaran un espacio, poco a poco logró separarlas, leía con más fluidez. A pesar de confundir letras en la escritura, al leerlas lo hacía de manera correcta.

En varias sesiones fue llevado a su salón de clases, ya que no trabajaba e inquietaba a sus compañeros, no tenía respeto por nosotras. A pesar de esto tuvo avances como, aprender a diferenciar las letras que confundía como: la b de la d, la n de la ñ; separaba la mayoría de las palabras escritas en una oración, además de escribir su nombre completo, en un principio con ayuda, con forme pasaban los días lo logró solo.

Cuando se realizaban ejercicios con el grupo de seis niños o en equipos indicados por nosotras participaba de manera constante y con aciertos; de esa manera trabajaba mejor que individual, y cada vez que era de esta última forma, ya no quiso trabajar y prefería estar en su salón; se logró que tuviera mejor conducta y mayor respeto, pero al llegar a la última semana de intervención él ya no se presentó a las sesiones. Por tal razón, no se logró aplicar la evaluación final.

Mario, de 9 años de edad, repetidor de segundo grado, fue derivado por presentar NEE en el área de lectura y escritura, las cuales se confirmaron en la evaluación inicial. Detectando que se encontraba en un nivel silábico-alfabético, intercalaba al escribir mayúsculas y minúsculas, leía palabras cortas, cuando tenía dudas preguntaba y pedía ayuda, asimismo si se le dificultaba algún ejercicio, sobre todo en lecturas de enunciados largos. Lograba realizar lectura y escritura de enunciados, aunque con dificultad, sus ideas podía escribirlas y eran entendidas de manera clara.

Mario llegaba a cada sesión con gusto y con ganas de trabajar y aprender, cada vez que no entendía instrucciones, escritas o habladas preguntaba. En los ejercicios que eran realizados en el pizarrón contestaba correctamente y quería participar constantemente, cuando algún compañero tenía error al contestar, inmediatamente se daba cuenta y le decía corrigiéndolo. Desde las

primeras sesiones se mostró interesado en aprender, y en cada sesión se veían los avances. Sus trabajos en clase y en casa se mostraban más ordenados, y con menos errores en escritura y ortografía.

Análisis cualitativo

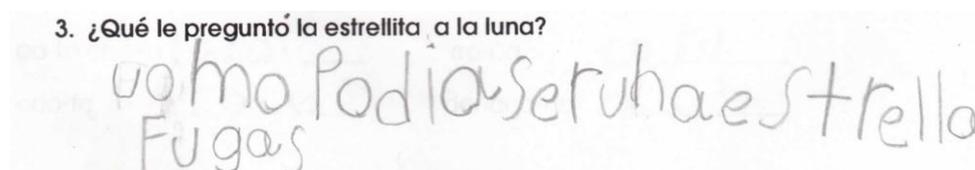
José, 9 años

Evaluación inicial

Durante la evaluación inicial nos percatamos que era muy inquieto y difícilmente atendía las instrucciones que eran dadas.

Se detectó que el alumno se encontraba en un nivel silábico alfabético, pues no era capaz de leer palabras cortas de manera fluida, sólo deletreaba, dificultándosele el recordar cada una de las letras del alfabeto, por lo que era más complicado para él hacer la diferenciación de palabras en una oración, además de no saber en qué momento se utilizaban las letras mayúsculas y minúsculas.

Ejemplo:



Durante la intervención

Al inicio de las sesiones de intervención que era necesario comenzar con el reconocimiento del alfabeto, así como la diferenciación de mayúsculas y minúsculas.

En la fase intermedia de la intervención se trabajaba con el reconocimiento y diferenciación de letras mayúsculas y minúsculas y poco a poco fue accediendo al reconocimiento de éstas así como a la escritura de su nombre completo y de palabras cortas.

Ejemplo:

Handwritten text in a cursive script: "Cuando sea grande quiero ser chofer". The text is written on a light background with some faint lines.

Al final de las sesiones, José comenzó a mostrar desinterés por trabajar y aprender, además de estar distraído. Sin embargo, conforme se avanzó en la intervención se logró que José diferenciara las letras mayúsculas y minúsculas; ya lograba escribir su nombre completo, escribía palabras cortas de manera clara, e iniciaba con la lectura y escritura de los textos sin ayuda.

Evaluación final

Pese a los pequeños avances que José mostraba con el transcurrir de las sesiones de intervención, al aplicar la evaluación final, se pudo concluir que no accedió al proceso de lectura y escritura. No obstante logró escribir su nombre completo, acción que no era capaz de realizar desde la evaluación inicial. Leía palabras cortas de manera lenta, pero clara. Se encontraba en la transición de nivel, ya que la mayoría los ejercicios podía realizarlos sin ayuda, en algunos otros aún necesitaba, pero ya identificaba las palabras y escribía algunas ideas de él mismo.

Ejemplo:

Handwritten text on a grid background: "El niño está haciendo tarea". The text is written in a cursive script, with some letters being slightly larger than others.

Con base en una retroalimentación que se llevó a cabo con USAER se nos informó que José no accedió a la lectura, pero había logrado escribir y diferenciar las letras del alfabeto, sin embargo seguía mostrando apatía por aprender y asistir a la escuela.

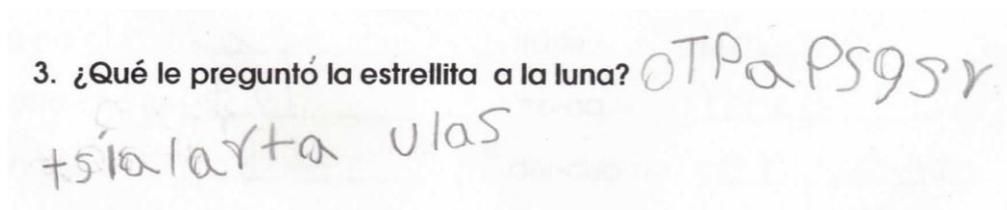
Jesús, 9 años (Repetidor de primer año)

Evaluación inicial

Se encontraba en un nivel silábico alfabético de acuerdo a los datos arrojados por el instrumento aplicado. Ya reconocía la mayoría de las grafías, aunque en ocasiones olvidaba algunas y las sustituía por otras.

Para lograr el entendimiento tanto de las instrucciones al realizar los ejercicios, como en las lecturas que debían ser realizadas por los niños pedía ayuda, en algunos de estos escribía de manera correcta respuestas y palabras cortas, pero en otras confundía las letras y al preguntarle qué decía, no sabía que contestar. También presentaba confusión de las letras mayúsculas y minúsculas. Además de presentar dificultad para diferenciar la letra u de la n, la l de la r, la b de la d.

Ejemplo:



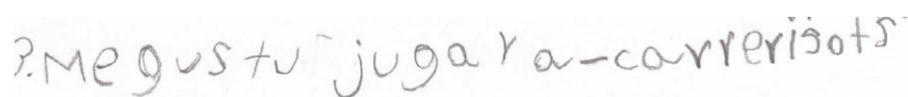
Durante la intervención

Al inicio de las sesiones de intervención, se mostraba tímido, se le dificultó un poco integrarse fácilmente y realizar los trabajos. Al cabo de las siguientes sesiones fue teniendo confianza, participaba y cuando tenía dudas preguntaba a sus compañeros o a nosotras. Comenzó a tener avances en la escritura, en los ejercicios que se realizaban cada sesión.

El problema vino cuando empezó a faltar y al integrarse de nuevo tenía muchas dificultades, seguía confundiendo algunas letras y no leía palabras cortas. Se hacían repasos en cada sesión de lo visto en la pasada, eso ayudaba a que Jesús tuviera avances y pudiera realizar los mismos ejercicios.

Conforme pasaron las sesiones mejoró su escritura y logró identificar letras que confundía como la u de la n, la l de la r, la b de la d.

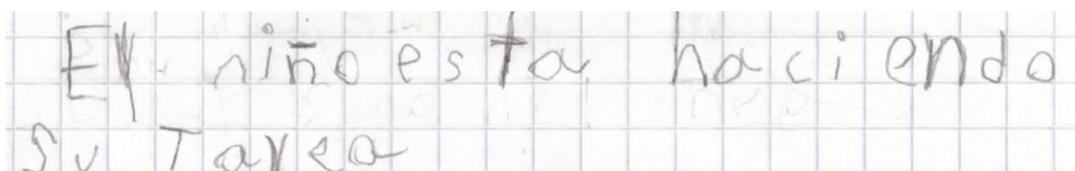
Ejemplo:

Handwritten text in a child's cursive script: "¿ME gustu jugar a carreras?"

Evaluación final

En la evaluación final nos percatamos que necesitaba ayuda para contestar varios ejercicios, por lo cual era preciso que las instrucciones fueran leídas por nosotras para que trabajara en la resolución de ésta. Aún presentó dificultad para diferenciar algunas letras, en algunos ejercicios seguía intercalando mayúsculas y minúsculas.

Ejemplo:

Handwritten text on a grid background: "El niño esta haciendo su Tarea". The word "esta" is written with a lowercase 'e' and 's', and "Tarea" is written with a capital 'T'.

A pesar de que fueron varias sesiones a las que no asistió existieron avances, aunque no se logró que accediera a la lectura y escritura.

Con base en la retroalimentación con USAER y con lo visto en cada sesión concluimos que además de los avances académicos, se mostró más participativo convivía más con sus compañeros y compartía experiencias personales, en las sesiones y en las clases regulares era más tranquilo, teniendo mejor conducta en clases y en al sesiones de la intervención.

Podemos decir que hubo logros con él, pero no se cubrió nuestro objetivo de que accediera a la lectura, varios factores contribuyeron a esto, como la falta de comprensión y atención, pero el principal su inasistencia a la escuela.

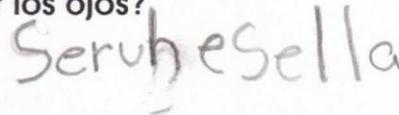
Meliza, 8 años

Evaluación inicial

Se encontraba en un nivel silábico alfabético debido a que deletreaba las palabras, no lograba consolidar la lectura de sílabas, pero reconocía la mayoría de las letras, aunque existían algunas que todavía confundía.

Ejemplo:

1. ¿Qué deseó la estrellita al cerrar los ojos?



Seru e Sella

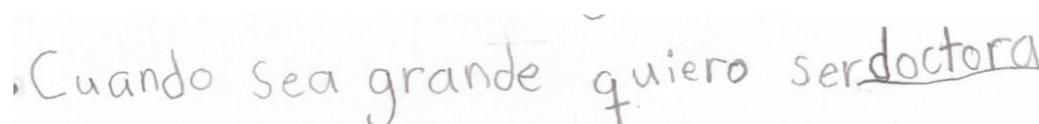
Se detectó que presentaba mucha inseguridad al trabajar, requería frecuentemente ser elogiada por el trabajo que realizaba, era muy tímida y no participaba debido a su inseguridad.

Durante la intervención

Al inicio de las sesiones de intervención que se llevaron a cabo en cada momento pretendíamos otorgar a Meliza seguridad y confianza para que lograra trabajar con nosotras sin temor a equivocarse, a pesar de esto al inicio se mostraba muy retraída y sin iniciativa al participar.

Con el transcurrir del tiempo fue logrando tener seguridad y deseos de participar, una vez mejorado un poco el aspecto de la seguridad, fue aprendiendo a leer sílabas y prosiguió con la lectura de palabras cortas.

Ejemplo:



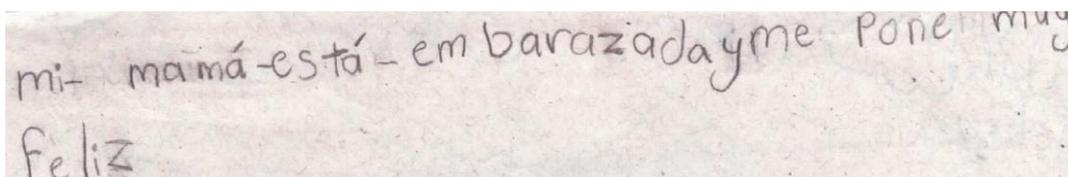
«Cuando sea grande quiero ser doctora»

Durante el transcurso de las sesiones Meliza lograba consolidar la lectura y además era capaz de realizar la escritura de sus propios textos, mejoró su actitud y mostró más seguridad, presentaba disposición para trabajar además de que tenía iniciativa para participar y lo hacía constantemente.

Evaluación final

De acuerdo a la evaluación final logramos detectar que Meliza era capaz de escribir y leer palabras y enunciados cortos, además de leer pequeños textos y logró escribir sola, desde su nombre hasta las respuestas de la evaluación. Además de lograr hacer lectura de algunos textos cortos de manera lenta, pero más clara.

Ejemplo:



De acuerdo a la retroalimentación que se llevó a cabo con USAER se nos notificó que Meliza había mejorado su comportamiento, además de que logró hacer la lectura de pequeños textos y escribir los propios.

Los resultados de la intervención fueron muy favorables en cuanto al caso de Meliza, ya que después de ser tímida y retraída, además de no querer participar logró superar esa inseguridad y su actitud cambió con sus compañeros, asimismo de que accedió a la lectura.

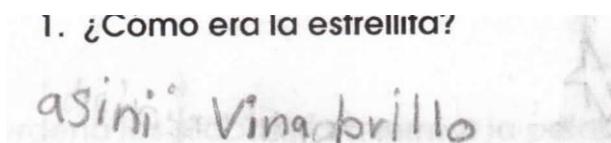
Luis 9 años.

Evaluación inicial

Se encontraba en un nivel silábico-alfabético debido a que era capaz de leer palabras cortas, escribía lento y un confundía algunas letras, además de juntar palabras en los enunciados, al momento de escribir.

También nos percatamos de que mostraba problemas de conducta, ya que era muy inquieto y cuando no deseaba trabajar comenzaba a molestar a sus compañeros golpeándolos y al llamarle la atención se molestaba dejando de trabajar.

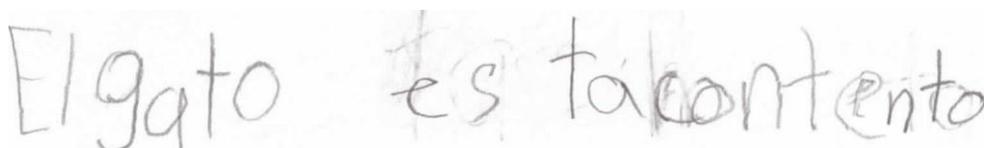
Ejemplo:



Durante la intervención

Desde el inicio de las sesiones logró trabajar con tranquilidad aunque a veces se distraía con facilidad y dejaba de realizar las actividades, sin embargo fue notoria la evolución que iba presentando con el transcurrir de las sesiones, ya que fácilmente logró realizar lectura de enunciados, además de utilizar de manera correcta las letras mayúsculas y minúsculas. Comenzó a realizar la escritura y la lectura de palabras cortas ya no solo leía por sílabas, era más fluida la lectura que realizaba.

Ejemplo:

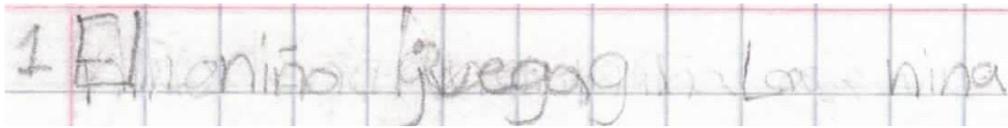


En ocasiones presentaba mala conducta y dificultad para retener la atención en lo que se estaba realizando, por lo que recurríamos a hacer más dinámica la realización de las actividades y lográbamos que retuviera la atención, ya que en cuanto se percataba de que estaba aprendiendo algo nuevo se interesaba por lograr aprender más.

Evaluación final

De acuerdo con la evaluación final nos percatamos que Luis adquirió la lectura, ya que era capaz de leer palabras, enunciados y textos cortos. Además de hacerlos por escrito y entender lo que decían estos.

Ejemplo:



Mostraba mucha seguridad al realizar sus propios escritos lo que en un inicio se le dificultaba bastante.

De acuerdo con la retroalimentación que se llevó a cabo con USAER se nos notificó que Luis había logrado acceder a la lectura con satisfacción, ya que también era capaz de realizar sus propios escritos, en cuanto a conducta no mejoró mucho, solo podemos agregar que retenía atención por tiempo más prolongado, creemos que el hecho de saber que aprendía cosas nuevas lo motivaba y lograba esforzarse más, esto le impedía distraerse con facilidad para molestar a sus compañeros.

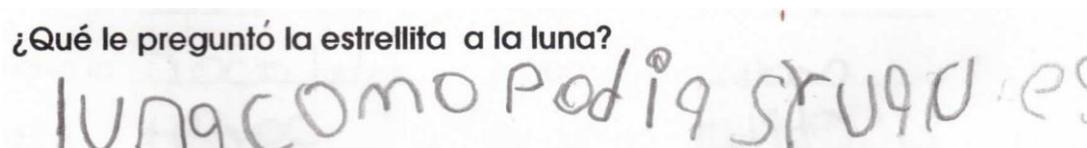
Alexis, 9 años (Repetidor de segundo grado)

Evaluación inicial

Tenía un nivel silábico-alfabético, leía palabras cortas aunque de manera lenta, la mayoría de los ejercicios los realizó sin ayuda.

Necesitaba apoyo en la lectura de oraciones largas. Se mostró tranquilo, a todas las indicaciones que se daban él respondía de buena manera y atendía a cada una.

Ejemplo:



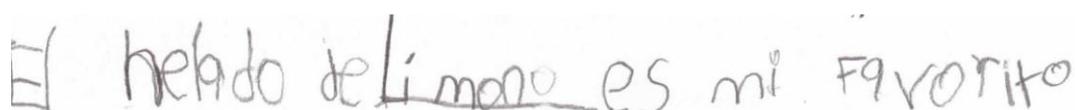
Durante la intervención

Al inicio de las sesiones de intervención se mostraba muy inquieto, los ejercicios los resolvía lentamente, sólo escribía su nombre sin apellidos, decía no saberlos, se distraía con gran facilidad.

El avance era notorio ya que con el transcurrir de las sesiones las instrucciones de las tareas las leía y sabía que debía hacer en cada una.

En algunos de los ejercicios observamos que no separaba las palabras en las oraciones y al querer leerlas le costaba trabajo, al indicarle que dejara espacio entre palabra y palabra leía con más fluidez.

Ejemplo:

A photograph of a piece of paper with handwritten text in Spanish. The text reads "El helado de limón es mi favorito". The handwriting is somewhat messy and shows signs of being written by a child or someone with limited literacy skills. The word "limón" is written with a double 'o' and a tilde over the 'n'. The word "favorito" is written with a tilde over the 'o'.

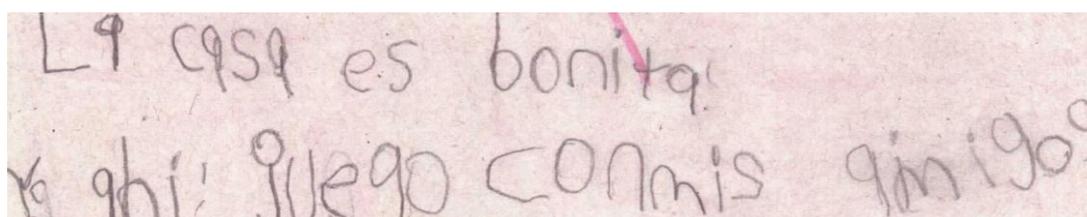
En varias sesiones fue llevado a su salón de clases, ya que no trabajaba e inquietaba a sus compañeros.

A pesar de esto tenía avances como, lograr diferenciar las letras que confundía como: la b de la d, la n de la ñ; separaba la mayoría de las palabras escritas en una oración, además de escribir su nombre completo.

Evaluación final

Durante la última semana no se presentó a las sesiones por lo que no se logró que realizará la evaluación final, sin embargo englobando su desempeño en las sesiones y en lo observado en clase y cuadernos de trabajo, al igual con la retroalimentación que se tuvo con USAER podemos decir que si se lograron avances, se nos mencionó que ya leía de mejor manera, al participar era más asertivo, las oraciones y palabras que se dictaban las escribía correctamente y sin ayuda, sin embargo en muchas ocasiones se negaba a querer trabajar.

Ejemplo de último ejercicio:

A photograph of a piece of paper with handwritten text in Spanish. The text reads "La casa es bonita y ahí juego con mis amigos". The handwriting is very messy and shows signs of being written by a child or someone with limited literacy skills. The words are written in a way that is difficult to read, with many misspellings and irregular spacing.

Mario de 9 años (Repetidor de segundo grado)

Evaluación inicial

Se encontraba en la transición del nivel silábico-alfabético al alfabético, intercalaba al escribir mayúsculas y minúsculas, podía leer palabras cortas de manera lenta pero clara, comenzaba con la lectura y escritura de enunciados.

En un inicio al pedir que escribiera nombre y fecha, no ponía todas las letras y solamente escribía un apellido, pero sabía identificar cada palabra que escribía teniendo el significado.

Cuando tenía dudas preguntaba y cuando se le dificultaba algún ejercicio, sobretodo en lecturas de enunciados largos pedía apoyo confundía la letra r con la rr.

Ejemplo:

3. ¿Qué le preguntó la estrellita a la luna? COMO PODIA ASERVA ESTE NA FUGAS

Durante la intervención

Al iniciar la intervención se mostró atento a las instrucciones de los ejercicios, participativo y cooperador, si algún compañero necesitaba ayuda, no entendía algo, él le explicaba y le ayudaba a resolverlo.

Al transcurrir las sesiones escribía correctamente su nombre, además de que poco a poco disminuyó la confusión que presentaba en cuanto a las letras r y rr hasta superarla.

Ejemplo:

2. El helado de ~~galleta~~ es mi favorito

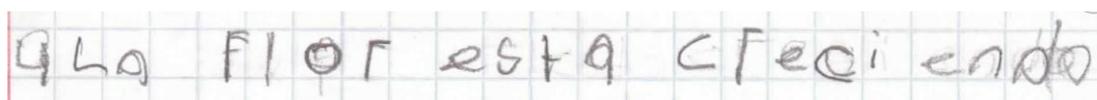
Logró pasar a la lectura de enunciados largos de manera fluida; lo que escribía era coherente con lo que pensaba, las ideas que tenía las comenzó a plasmar por escrito.

Sus trabajos en clase y en casa se mostraban más ordenados, y con menos errores en escritura y ortografía.

Evaluación final

En la evaluación final nos percatamos de que cada ejercicio fue contestado de manera correcta y sólo en la lectura de comprensión necesitó ayuda, todos los ejercicios logró realizarlos de manera individual, además de escribir correctamente desde su nombre, también separaba las palabras de los enunciados, hacia lectura de los enunciados y textos cortos, utilizaba de manera correcta las letras mayúsculas de minúsculas.

Ejemplo:



En la retroalimentación con USAER se nos informó que fue el alumno que presentó más avances y que escribía y leía con claridad. Se hizo mención de interés que tenía él por participar y aprender, además de que ya se contaba con una participación de los padres de familia de esta manera se logró el avance tan favorable y sobre todo la satisfacción de leer y escribir.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objetivo diseñar, desarrollar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica dirigido a atender a seis alumnos con necesidades educativas especiales en el área de la lectura y escritura, que cursaban el segundo grado de educación primaria en una escuela pública ubicada en el poniente de la Ciudad de México.

A su vez el objetivo del programa de intervención diseñado, desarrollado y evaluado fue apoyar a los seis alumnos antes mencionados a disminuir el nivel de dificultad para acceder a la lectura y escritura de acuerdo con la evaluación inicial, aplicada a cada uno de los participantes, con la cual se fue posible determinar las necesidades específicas.

Podemos concluir que el objetivo general de nuestro trabajo se cubrió de manera satisfactoria ya que como antes se menciona, de acuerdo con una evaluación inicial se diseñó un plan de intervención para apoyar las necesidades educativas presentadas en los alumnos, la cual se llevó a cabo y de acuerdo a una evaluación realizada a cada uno de los seis alumnos al final de nuestra intervención obtuvimos como resultado el haber ayudado a los alumnos a disminuir la dificultad que presentaban en un inicio.

Los objetivos específicos fueron:

- Apoyar a los seis alumnos a disminuir el nivel de dificultad que presentaban para acceder al proceso de lectoescritura
- Que los alumnos aprendieran a diferenciar entre las letras mayúsculas y minúsculas, utilizándolas de manera correcta.
- Que los alumnos desarrollaran su capacidad de comunicarse por escrito de una manera sencilla y coherente.
- Integrar a los alumnos a todas las actividades con el resto del grupo al que pertenecían.

Dichos objetivos fueron evaluados de acuerdo con las necesidades de cada uno de los alumnos. Tal como se pudo observar todos lograron realizar la diferenciación en cuanto a letras mayúsculas y minúsculas, utilizándolas de manera correcta en las palabras y textos escritos por ellos. En el caso de Meliza, Mario y Luis accedieron a la lectura y escritura, ya que al final de la intervención lograban escribir de manera clara, plasmando sus ideas por escrito, realizando sus escritos de manera sencilla y clara, comunicando lo que deseaban.

En el caso de Alexis, podemos concluir que no se cumplieron todos los objetivos, ya que en las últimas sesiones no asistió. Sin embargo, sí logró realizar la diferenciación entre letras mayúsculas y minúsculas, utilizándolas de manera correcta, las cuales aún confundía varias al iniciar la intervención, realizar la lectura de palabras, enunciados y textos cortos, de manera más fluida, aunque no logró realizar los textos por escrito, aún necesitaba ayuda para que pudieran ser entendidos por quien los leía. Podemos decir que una de las dificultades mayores para que Alexis pudiera aprender era su conducta, se distraía y en varias ocasiones no quería trabajar, tanto en las sesiones de intervención como en su grupo, además de necesitar que existiera alguien ayudándolo y reconociendo lo que realizaba.

Con respecto a Jesús y José concluimos que lograron realizar la diferenciación de letras mayúsculas y minúsculas, al igual que su correcta utilización en las palabras que escribían, aumentaron su capacidad en la lectura y escritura, ya que lograron realizar la lectura de sílabas y palabras cortas, sin dejar de lado que Jesús aún presentaba dificultad en la diferenciación de letras, por lo que se le complicaba realizar correctamente la lectura de algunas palabras. No benefició para su aprendizaje la ausencia a la escuela, al tener varias inasistencias, perdía algunos temas, a pesar de que se realizaba un repaso, no era lo mismo al no realizar las mismas actividades. Esto mismo sucedía en sus clases regulares, se atrasaba por estas faltas y aunque se realizaban otros ejercicios con él, o se le explicaba durante las sesiones lo que no lograba entender, en lo que tenía duda, no se cumplió el objetivo que propusimos.

Con lo respecta a nuestro último objetivo, el cual fue integrar a los alumnos a las actividades del grupo al cual pertenecían, podemos concluir que no fue posible llevarlo a cabo. La principal limitante para esto fue que desde nuestra presentación a la escuela, por instrucciones de la directora se negó la posibilidad de trabajar con todo el grupo. Fue una condición, que el trabajo a realizar con los seis alumnos canalizados se llevara a cabo fuera del salón de clase. Esa es la razón por la que se nos proporcionó la biblioteca como espacio para llevar a cabo la intervención.

Podemos decir con respecto a la meta que se tiene en la educación que es la inclusión, a la cual no se ha podido llegar en todas las escuelas, existen varias limitantes, como en realizar trabajos individuales con los alumnos que tienen NEE, o realizar actividades con el grupo al que pertenecen que estos alumnos no pueden realizar, sin llevarlas a cabo con modificaciones, es difícil decir que se llegara a esta meta en cada escuela, es mucho el trabajo que se necesita para que todos los alumnos sean incluidos y no se quede solo en la integración, la cual podemos ver en este trabajo es la meta que sí se ha podido realizar.

Los objetivos planteados en este trabajo se diseñaron sobre la base de las necesidades educativas especiales que presentaban cada uno de los alumnos. De acuerdo con lo que menciona Marchesi (2001), las necesidades educativas especiales se presentan cuando un alumno tiene dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que son determinados en el currículo, que le corresponde a su edad. En este caso los seis alumnos canalizados presentaban dificultad para acceder al proceso de lectoescritura en comparación con el resto del grupo. No obstante, de acuerdo con la evaluación inicial aplicada a cada uno de ellos logramos determinar que las necesidades que presentaban en su mayoría, eran de tipo transitorio puesto que se debían a trastornos específicos del aprendizaje. Además de que cada uno se encontraba en un nivel diferente, y por esta razón las actividades variaban, y se inicio desde el conocimiento de las letras, hasta la lectura y escritura de textos cortos.

Es importante para nosotras rescatar en el presente que al trabajar con los alumnos debemos tomar en cuenta que no solo son agentes que se desenvuelven en el ámbito escolar, hay que considerar otros factores como el familiar y el social. Una influencia importante en el aprendizaje es el medio sociocultural debido a que en la medida en que el aprendiz participe de un medio propicio armónico culturalmente positivo. Así como lo dice Villamizar (1998), su nivel de madurez social, su capacidad de interrelación con los otros y su motivación hacia el aprendizaje serán positivas y pautadoras de la actividad de acuerdo a esto, ponemos como ejemplo el caso de Meliza, quien al principio se mostraba muy retraída, no le gustaba participar, en un inicio requería ser elogiada constantemente por su trabajo, para nosotras fue indispensable transmitir seguridad y confianza para que ella lograra de ésta manera integrarse a las actividades planeadas en cada sesión, es importante mencionar que Meliza y Alexis tenían una buena relación, pues su situación los unía, eran constantemente abusados por sus compañeros de grupo al catalogarlos como “burros”, por lo que no “participaban”, probablemente se sentían en la misma situación. Para nosotras fue muy satisfactorio que al transcurrir de las sesiones Meliza recobrara la confianza en sí misma, y que de esta manera lograra ser participativa, asistía a las sesiones de intervención motivada, externaba constantemente que tenía deseos de trabajar, sin embargo Alexis no logró recuperar mucha confianza en sí mismo, pues constantemente platicaba que en casa existían problemas con sus padres, externaba que nadie lo apoyaba con sus tareas, que permanecía mucho tiempo solo en casa, por tal motivo nosotras enfatizamos este punto, es muy importante que un niño goce de las condiciones óptimas para su aprendizaje, la atención, la motivación y el reconocimiento a las cosas buenas que realizan, pues es importante para ellos.

Otro caso a resaltar es el de Mario quien asistía a cada sesión con deseos de trabajar, él externaba que no le gustaba faltar a la escuela, mucho menos los días en que sabía que teníamos sesiones de intervención. Él con ayuda de nosotras y la motivación que le brindábamos. Hacemos énfasis logro que Mario también fuera más participativo, durante todo el plan de intervención se les mencionaba la importancia que tenía el respeto hacia los demás, esto

ayudo a que cuando Mario reconocía que existían errores en sus compañeros al participar, los corregía sin recurrir a las burlas o a las ofensas

A partir de lo anterior, en el diseño y una vez puesta en marcha la intervención, realizamos actividades como el relato de vivencias durante cada fin de semana por cada uno de los seis alumnos, los cuales daban pauta para realizar otros ejercicios encaminados al proceso que nos interesaba, de lectura y escritura, en los cuales los alumnos participaban poniendo ejemplos de dichas experiencias. Creemos que esto ayudo a que los niños tuvieran confianza entre ellos mismos, respeto y compañerismo, esto era una manera distinta y divertida de comenzar con las sesiones de intervención pues al sentirse escuchados y tomados en cuenta tenían más gusto y participaban con más entusiasmo. Por tanto, enfatizamos en que no debemos dejar de lado los factores mencionados a lo largo de la parte teórica del presente trabajo.

Al igual que los factores anteriormente mencionados es importante destacar que la lateralidad o la direccionalidad en el movimiento del cuerpo es importante para establecer esquemas mentales y llevar a cabo el aprendizaje. Basándonos en lo anterior, durante la realización de la intervención realizamos ejercicios en las que se promovían estos factores. Las actividades de juego que se realizaron durante las sesiones de intervención ayudaron a los seis niños a sentirse en confianza con sus compañeros y con nosotras, además de aportar aprendizaje en lateralidad y direccionalidad, de esta forma los niños que no diferenciaban su derecha de izquierda, arriba y abajo, o aún confundían letras, lograron tener avances en estos aspectos.

No sólo las actividades escolares fomentan la lectura y la escritura, es importante realizar ejercicios de juego y tomar en cuenta los demás contextos en los que el alumno se desenvuelve para que éste motive su propio aprendizaje.

Alcances y limitantes del estudio realizado

De acuerdo con lo que hemos dicho, podemos mencionar que un alcance real fue que los alumnos intervenidos lograron avances para acceder a la lectoescritura aunque de diferente manera tal como se observa en la valoración del cumplimiento de objetivos.

Otro alcance real es que con la intervención se logró fomentar la participación de los alumnos en las actividades tanto individuales como por equipo.

Una limitante muy marcada en este estudio fue la nula participación de los padres de familia, ya que desde un inicio se hizo notar su ausencia y desinterés para tratar los asuntos relacionados con el aprendizaje y desenvolvimiento de sus hijos.

Otra limitante para nuestro estudio fue el tiempo, ya que consideramos que se requería de un mayor número de sesiones para cubrir nuestros objetivos en su totalidad.

Una limitante más fue el espacio asignado para realizar las sesiones, ya que no era el adecuado, existían distractores, además de no poder realizar las actividades de juego de la misma manera que se hacen en el patio y con más compañeros.

REFERENCIAS

1. Arnaiz S. (2001). *La lecto-escritura en Educación Infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.
2. Basedas, E; Coll, C; Dominguez, C. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona España. Paídos.
3. Daviña R. (2003). *Adquisición de la lectoescritura: Revisión crítica de métodos y Teorías*. Rosario, Argentina: Homosapiens Editorial.
4. Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga. Ediciones Aljibe.
5. Dockrell, J. y Mc Shane, J. (1997), *Dificultades de aprendizaje en la infancia, un enfoque cognitivo*. 1ª edición. Barcelona, España. Paídos.
6. Dore, R y Wagner, S. (2002). *Integración escolar*. México: Prentice Hall.
7. Fernández, G. (19996). *Teoría y análisis práctico de la integración educativa*. España: Escuela Española.
8. Ferreiro E. (1982) Nuevas perspectivas sobre los niveles de lectura y escritura. México siglo XXI
9. Ferreiro E. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México siglo XXI
10. Ferreiro E. (1990). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Siglo veintiuno.
8. García C.I; Escalante H.I; Escandón M.M. C; Fernández T.L.G; Mustri D.A y Puga V. R.L. (2000) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias SEP*. 1ª edición. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnicas y Científicas, México – España.
9. García-Pastor. C. (1992). *La integración sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca, España: Amaré.
10. González, D. (1995). *Adaptaciones curriculares*. Málaga: Aljibe.
11. Gross, J. (2004). *Necesidades especiales en educación primaria*. Madrid: Morata.
12. Goodman, Y. M. (1992): Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 58, 29-42.
13. Aranda, R.R.E. (2002). *Educación Especial*. Madrid: Prentice Hall.

14. Blanco, R. (1990) Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Psicología y Educación*. Alianza Editorial. Madrid. Cap. 1. pp. 21-43.
15. Mata, S. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga. Aljibe.
16. Moriña, A. (2004) *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
17. Puigdellivol, I. (1997). *Programación del aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Alianza
18. Salgado, H. (2000). *Como enseñar a leer y a escribir. Propuestas, reflexiones y Fundamentos*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
19. SEP (1994), Plan y Programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria, México
20. Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-Ice.
21. Villamizar, G. (1998) *La lectoescritura en el sistema escolar*. Caracas: Laboratorio Educativo.
22. <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/serviciosdf.aspx>. Secretaria de Educación Pública del Distrito Federal. Dirección General de Servicios Educativos. Dirección de Educación Especial.
23. Secretaria de Educación pública (2010, 19 octubre). Educación Especial. México DF. SEP. Obtenido en la Red Mundial el 19 de octubre de 2010 <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/serviciosdf.aspx>
24. ISSSTE (2010, 19 octubre). Programa de Desarrollo Educativo. México D.F ISSSTE Obtenido en la Red Mundial EL 19 E Octubre de 2010 <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/68.htm?s=iste>

ANEXOS

Anexo N° 1

Nombre: _____ Fecha: _____

Evaluación inicial

Lee con atención el siguiente cuento:

La estrella sin brillo

Hace mucho tiempo, una estrella sin brillo pasaba por la luna llena, mientras que por el firmamento pasaba una estrella fugaz. La estrella sin brillo soñaba ser como ella, pero como no tenía brillo no podía serlo.

La estrella sin brillo le preguntó a la luna llena -¿Cómo puedo ser una estrella fugaz? La luna le dijo: -No lo sé, mi estrellita, debes confiar en ti.

La estrella quedó confundida, con dudas y fue a ver como estaba la estrella fugaz, ella estaba bien. Entonces, ella cerró sus ojos y deseo con toda su alma ser una estrella fugaz que volaba por toda la galaxia.

Al abrir los ojos se dio cuenta que era una bella y linda estrella fugaz.

De acuerdo con la lectura contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo era la estrellita?
2. ¿Cómo soñaba ser la estrellita?
3. ¿Qué le pregunto la estrellita a la luna?
4. ¿Qué deseó la estrellita al cerrar los ojos?

Subraya el verbo en los siguientes enunciados.

1. Pedro y Mariana juegan en el parque con una pelota roja muy grande.
2. Ernesto se comió las galletas del frasco que estaba en la mesa.
3. Alicia rompió el cuaderno de Francisco.
4. Gustavo y Lola bailan juntos su canción favorita
5. El papá de Mario corre por las mañanas.

Coloca las letras que faltan en los enunciados.

Juan de__ó en la escuela su suéter.

María __ace pan y lo vende por las tardes.

El __ato persigue al ratón.

El pájaro está en la __aula.

A Daniel y a Oscar les gusta __ugar con sus carritos.

Ordena las sílabas para formar la palabra, escríbela en la línea.

sa- me _____ pi-rrón-za _____

ti-llo-mar _____ ca-es-le-ra _____

sa-ca _____ tra-le _____

co-te-cho-la _____ rro-ca _____

cho-te _____ der-cua-no _____

Coloca las letras que faltan para formar la palabra conecta.

c__ b r __

c__me__ __o

e__e__ __ n __ __

b__ r__ __

bo__ __ e__ __

Lee cada oración y escribe las sílabas que faltan en las palabras

árbol	tronco	alto	delgadas	clima
frío	bosques	cálidos	húmedos	ruiseñor
presumido	canta	bonito	pájaros	envidian



El ár_____ tiene un _____co grueso, y _____to, con muchas ramas _____gadas.



En algunos bosques, el _____ma es lluvioso y _____o. También hay bos_____ tropicales, cál_____ y hume_____.



El _____señor es un pájaro _____sumido. Can_____ muy _____nito. Todos los _____jaros lo admiran y lo _____vidian.

Lee con atención el siguiente cuento:

El Honrado Leñador

Había una vez un pobre leñador que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un puentecillo sobre el río, se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente: ¿Como me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?

Al instante ¡Oh, maravilla! Una bella Ninfa aparecía sobre las aguas

y dijo al leñador:

Espera, buen hombre: traeré tu hacha. Se hundió en la corriente y poco después reaparecía con un hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella no era la suya. Por segunda vez se sumergió la ninfa, para reaparecer después con otra hacha de plata.

Tampoco es la mía dijo el afligido leñador. Por tercera vez la ninfa buscó bajo el agua. Al reaparecer llevaba un hacha de hierro. ¡Oh gracias, gracias! ¡Esa es la mía!

Pero, por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido la pobreza a la mentira y te mereces un premio.

De acuerdo con la lectura contesta las siguientes preguntas:

1.- ¿Qué pasó cuando el leñador cruzaba el puente?

- a) Se resbaló con una cáscara de plátano
- b) Se encontró a su esposa
- c) Se le cayó el hacha al agua.

2.- ¿Por qué se preocupó el leñador?

- a) No tendría con qué ganarse el sustento de su familia
- b) Que se enojara su esposa
- c) Que tendría que comprarse otra

3.- ¿Quién le ayudó a recuperar su hacha?

- a) Un amigo que pasaba por ahí
- b) Una Ninfa que apareció en el agua
- c) Nadie le ayudó

4.- ¿Qué sacó la Ninfa antes de que sacara el hacha del leñador?

- a) Unos peces de colores bonitos
- b) Un hacha de oro y otra de plata
- c) Una perla

5.- ¿Qué le regalo la Ninfa al leñador por su honradez?

- a) Las dos hachas que había sacado antes
- b) Dinero
- c) Pescados frescos

Anexo N° 2

Nombre: _____ Fecha: _____

Evaluación final

El conejo y el León

Estaba un hambriento león dando un paseo, cuando se encontró con un conejo que dormitaba tranquilamente a la sombra de un árbol. Estaba a punto de comerse al conejo, cuando vio pasar cerca a un ciervo.

"El ciervo tiene mucha más carne que el conejo", pensó, y ni corto ni perezoso, salió a toda velocidad en persecución del pobre ciervo. El conejo se despertó con el ruido de la carrera y salió huyendo a toda velocidad, poniéndose a salvo en su madriguera. Al cabo de un buen rato, el león cansado de perseguir al veloz ciervo y viendo que era imposible darle alcance, volvió donde estaba el conejo. "Mejor un conejo que nada", pensó. Al volver donde el conejo dormía, se llevó una gran sorpresa de que esta se había puesto a salvo. "Lo merezco", se dijo así mismo "Abandoné a el conejo que tenía seguro para correr tras el ciervo". Por ambicioso, me quede sin comer.

De acuerdo a la lectura contesta las siguientes preguntas:

1.- ¿Que hacia el león?

- a) descansando debajo de un árbol
- b) dando un paseo
- c) jugando con el conejo

2.- ¿Qué se encontró el león?

- a) a un ciervo
- b) un gran saco de comida
- c) un conejito que descansaba a la sombra de un árbol

3.- ¿Qué vio el león cuando estaba apunto de comerse al conejo?

- a) vio pasar a un ciervo
- b) vio a sus amigos q pasaban por ahí
- c) vio a otro conejo que quería jugar con él

4.- ¿Qué pensó el león?

- a) que él podía ser amigo del conejo
- b) que el ciervo tenía más carne que el conejo
- c) que el ciervo se comería al conejo

5.- ¿Qué le paso al león por ir tras el ciervo para comérselo y al regresar no encontró al conejo?

- a) se canso y llegó a dormir
- b) se lastimó las patas por correr tanto
- c) por ambicioso se quedo sin comer

Ejercicio 2

Subraya el verbo en los siguientes enunciados.

1-María preparó un pastel muy rico y muy grande

2-Julio y Carolina ensayan mucho para el concurso de baile

3-Juan, María, Pedro, Carolina y Jesús juegan todas las tardes en el parque

4-Mario y Andrés cantan en el coro de la Iglesia

5-Mariana y su mamá hacen ejercicio todas las mañanas.

Ejercicio 3

Coloca las letras que faltan en los enunciados.

María ol__ido su lapicera en la escuela.

Carlos __ace galletas con su abuelita para __enderlas.

El ju __o de uva es el preferido de l__an.

El __uguete nuevo de Paola se rompió.

La leche de __aca es muy __uena para crecer fuertes sanos y fuertes.

Ejercicio 4

Ordena las sílabas para formar la palabra, escríbela en la línea.

sa-ro _____

ta-ven-na _____

cue-es-la _____

var-la _____

lla-si _____

le-pa-ta _____

llo-po _____

sa-ca _____

zo-la _____

rro-zo _____

Ejercicio 5

Coloca las letras que faltan para formar la palabra conecta.

ca_ _ o

_pa _o

e_ calera

fo _a

bos_ ue

Ejercicio 6

Lee cada oración incompleta

Escribe las sílabas que faltan en las palabras

pájaros

bosques

canta

bonito

envidian

alto

clima

tronco

presumido

ruiseñor

cálidos

árbol

frío

delgadas

húmedos



El ár_____ tiene un _____co grueso, y _____to,
con muchas ramas _____gadas.



En algunos bosques, el _____ma es lluvioso y
_____. También hay bos_____ tropicales, cálí____
y hume_____.



El _____señor es un pájaro _____sumido. Can____
muy _____nito. Todos los _____jaros lo admiran y lo
____vidian.

SOPA DE LETRAS

Encuentra en esta sopa de letras los cinco días de la semana y enciérralos con una línea.

lunes martes miércoles jueves viernes sábado domingo

M	I	N	G	O	A	M	A	N
A	I	S	E	T	R	A	J	T
R	E	E	E	S	E	S	U	I
T	T	T	R	V	I	E	R	N
E	R	R	E	C	E	N	E	G
S	A	B	A	D	O	U	U	A
O	M	I	N	G	O	L	J	N
D	O	M	I	N	G	O	E	E
A	M	V	I	E	R	N	E	S

Anexo n° 3
Entrevista para
Profesor

Nombre del alumno: _____

Nombre del profesor: _____

Tiempo de docencia: _____

Tiempo que lleva dando este curso: _____

Dificultad que tiene el niño: _____

¿Cómo y cuándo detecto la dificultad en el niño? _____

¿Qué ha hecho al respecto? _____

¿Cómo han sido los resultados?

1. Falta frecuentemente: _____ Motivo:

2. ¿Quién lo lleva a la escuela? _____

3. ¿Quién va por él? _____

4. ¿Los padres asisten a las juntas? _____

5. ¿Llaman a los padres frecuentemente? _____ ¿por qué razón?:

6. ¿Cuándo los padres son llamados por otro motivo distinto a la firma de boleta, asisten? _____

7. ¿Puede usted decir que se nota una preocupación y participación por parte de estos? _____

Sobre el alumno

8. Materia(as) favoritas del niño: _____

9. Materia (as) que menos les gustan: _____

10. Escucha bien: _____

11. Ve bien: _____

12. Otra dificultad observada: _____

13. Actitud hacia el maestro: _____

14. Actitud hacia los compañeros: _____

15. Actitud de los compañeros hacia él: _____

16. Actitud hacia la tarea escolar: _____

17. ¿Realiza todas las tareas?: _____

18. Actitud hacia el recreo: _____

19. Tiene algún grupo de amigos: _____

20. Comportamiento en clase:

*Participativo _____

*Tímido _____

*Agresivo _____

*Deprimido _____

*Responsable _____

*Trabajador _____

*Obediente _____

*Otro -----

19. ¿Trabaja de manera ordenada y limpia?

Clase

20. ¿Qué dinámica utiliza en clase? _____

21. Actitud del niño hacia esta dinámica.

22. ¿Utiliza estrategias de enseñanza? _____ ¿Cuáles?

Forma de evaluación

23. ¿Qué tipo de evaluación realiza? _____

24. ¿Realiza modificaciones en su forma de enseñar, a partir de los resultados de la evaluación? _____

25. ¿Qué actitud tiene el niño frente a la evaluación?

26. Sugerencias o comentarios:

Anexo n° 4

Entrevista al alumno

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cómo te gusta que te digan?
3. ¿Qué te gusta hacer?
4. ¿Tienes amigo?
5. ¿Quiénes son?
6. ¿Cómo te llevas con ellos?
7. ¿A qué juegan?
8. ¿Tienes algún juguete favorito? _____
9. ¿Te gusta ir a la escuela?
10. ¿Qué actividades te gusta realizar en el salón de clases? _____ ¿Por qué? _____
11. ¿Qué materias te gustan más? _____ ¿Por qué? _____
12. ¿Qué materias no te gustan? _____ ¿Por qué? _____
13. ¿Te gusta la clase de tu maestro? _____
14. ¿Cómo te llevas con tu maestro? _____
15. ¿Tienes algún problema en tus materias? _____
16. ¿El profesor contesta tus preguntas? _____
17. ¿Te gustaría que alguien te ayudara? _____
18. ¿Cómo te llevas con tus compañeros? _____
19. ¿Alguna vez de han molestado o hecho burla? _____ ¿Por qué? _____
20. ¿Y cómo te sientes? _____
21. Cuando sales al recreo ¿con quién te juntas? _____
22. ¿Qué haces en el recreo? _____
23. ¿Te gusta el recreo? _____
24. ¿Te dejan mucha tarea? _____ ¿Te gusta hacerla? _____

25. ¿Quién te ayuda a hacerla?_____ ¿Te resuelve todas tus preguntas?_____
26. ¿Cuánto te tardas en hacer tu tarea?_____
27. ¿En dónde haces tu tarea?_____
28. ¿Qué te gusta hacer cuando terminas tu tarea?_____
29. ¿Cuándo tienes tiempo libre que haces?_____
30. ¿Tienes hermanos?_____ ¿Cuántos?_____
31. ¿Con quien te llevas mejor? _____ ¿Por qué?_____
32. ¿Con quién de ellos te peleas más?_____ ¿Por qué?_____
33. ¿Cómo te llevas con tus papás?_____
34. ¿A qué lugares vas con tu familia? _____
35. ¿Qué actividades haces con tu familia?_____
36. ¿Qué es lo que más te gusta cuándo estas con ellos?_____

Anexo n° 6

Entrevista al alumno

1. ¿Cómo te llamas? _____
2. ¿Cómo te gusta que te digan? _____
3. ¿Qué te gusta hacer? Jugar con mi hermano como la (como 9 meses)
4. ¿Tienes amigo? Se. Alexis y Luis.
5. ¿Quiénes son? Alexis y Luis.
6. ¿Cómo te llevas con ellos? bien.
7. ¿A qué juegan? luchas.
8. ¿Tienes algún juguete favorito? Se Max Steel
9. ¿Te gusta ir a la escuela? Si
10. ¿Qué actividades te gusta realizar en el salón de clases? correr ¿Por qué? me gusta med
11. ¿Qué materias te gustan más? Mat ^{con el maestro} ¿Por qué? porque es bien.
12. ¿Qué materias no te gustan? Español ¿Por qué? me cansa.
13. ¿Te gusta la clase de tu maestro? Si
14. ¿Cómo te llevas con tu maestro? Bien
15. ¿Tienes algún problema en tus materias? Se Español (escribe)
16. ¿El profesor contesta tus preguntas? Si
17. ¿Te gustaría que alguien te ayudara? Si
18. ¿Cómo te llevas con tus compañeros? bien.
19. ¿Alguna vez de han molestado o hecho burla? No ¿Por qué? _____
20. ¿Y cómo te sientes? _____
21. Cuando sales al recreo ¿con quién te juntas? Alexis
22. ¿Qué haces en el recreo? juego atrapadas.
23. ¿Te gusta el recreo? Se mucho

Anexo n°7

Nombre: _____

Fecha: _____

Evaluación inicial

Lee con atención el siguiente cuento:

La estrella sin brillo

Hace mucho tiempo, una estrella sin brillo pasaba por la luna llena, mientras que por el firmamento pasaba una estrella fugaz. La estrella sin brillo soñaba ser como ella, pero como no tenía brillo no podía serlo.

La estrella sin brillo le preguntó a la luna llena -¿Cómo puedo ser una estrella fugaz? La luna le dijo: -No lo sé, mi estrellita, debes confiar en ti.

La estrella quedó confundida, con dudas y fue a ver como estaba la estrella fugaz, ella estaba bien. Entonces, ella cerró sus ojos y deseo con toda su alma ser una estrella fugaz que volaba por toda la galaxia.

Al abrir los ojos se dio cuenta que era una bella y linda estrella fugaz.

De acuerdo con la lectura contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo era la estrellita?

sin brillo

2. ¿Cómo soñaba ser la estrellita?

fugaz

o

3. ¿Qué le preguntó la estrellita a la luna?

COMO FUERA
COMO PODIA SER UNA ESTRELLA FUGAZ

4. ¿Qué deseó la estrellita al cerrar los ojos?

que sea una fugaz

Anexo n° 8

Fecha: miércoles 3 de junio del 2009

Observación número: 13

Hora de inicio: 9:03

Hora de término: 10:34

Observación: Se inició con actividad a las 9:03 am, el día de hoy no asistió a clases Alexis, se comenzó con una canción Doña Blanca” al término de esta se inició con un dictado de palabras que llevaban c, s, z, g, j, b, v.

Mario se mostró dispuesto para trabajar terminó el dictado sin faltarle palabras Jesús se mostraba interesado, sin embargo tarda en realizar la actividad, pedía ayuda, y que se le repitiera las palabras, no contestaba algunas. Mientras que José y Meliza no escribían las palabras, se mostraron apáticos, no querían trabajar, al preguntarles cuál era la razón de su actitud solo decían que no querían escribir, Meliza mostraba un rostro cabizbajo. Por otro lado, Luis trabajó con lentitud, pero realizó la actividad, preguntando en ocasiones “¿cuál fue la palabra?”.

Se insistió con José y Meliza para que trabajaran y realizaran la actividad, se les explicó que tenían que colaborar, se les dijo que era importante escribir y leer, que por medio de esto lograrían aprender muchas cosas, pero a pesar de esto no se logró el trabajo satisfactorio.

En el transcurso de la actividad Luis se esforzó por terminar el dictado, Jesús requirió apoyo ya que es el más atrasado debido a sus inasistencias durante cuatro sesiones, esto provocó que no avanzara en la actividad día. Después de unos minutos aproximadamente se volvió a insistir con Meliza, al fin accedió a trabajar y comenzó a realizar la actividad con apoyo de Mario, quien fue el primero en terminar la actividad, a pesar del apoyo no logró terminar la actividad. Mario le hizo el dictado, pero Meliza se desesperaba, al final faltó escribir una sola palabra.

José también logró trabajar aunque con apoyo de igual forma. Al término del dictado, se realizó el juego de “memorama”, en los seis niños participaron, Jesús necesitaba ayuda para leer las palabras y de esta forma juntar sus tarjetas, se finalizó el juego cuando se terminaron las tarjetas, los niños querían más, pero era hora de terminar. Así que se finalizó la sesión con una canción, “la palanca y la cuchilla, esta ha sido enseñada anteriormente, los niños siguen teniendo pena al cantar, pero participan todos con gusto. Termina la canción y baile y se le indica la salida de manera ordenada, se forman y salen.

Anexo n° 9

Nombre: _____

Fecha: _____

Evaluación final

El conejo y el León

Estaba un hambriento león dando un paseo, cuando se encontró con un conejo que dormitaba tranquilamente a la sombra de un árbol. Estaba a punto de comerse al conejo, cuando vio pasar cerca a un ciervo.

"El ciervo tiene mucha más carne que el conejo", pensó, y ni corto ni perezoso, salió a toda velocidad en persecución del pobre ciervo. El conejo se despertó con el ruido de la carrera y salió huyendo a toda velocidad, poniéndose a salvo en su madriguera. Al cabo de un buen rato, el león cansado de perseguir al veloz ciervo y viendo que era imposible darle alcance, volvió donde estaba el conejo. "Mejor un conejo que nada", pensó. Al volver donde el conejo dormía, se llevó una gran sorpresa de que esta se había puesto a salvo. "Lo merezco", se dijo así mismo "Abandoné a el conejo que tenía seguro para correr tras el ciervo". Por ambicioso, me quede sin comer.

De acuerdo a la lectura contesta las siguientes preguntas:

1.- ¿Que hacía el león?

- a) descansando debajo de un árbol
- b) dando un paseo
- c) jugando con el conejo

2.- ¿Qué se encontró el león?

- a) a un ciervo
- b) un gran saco de comida
- c) un conejito que descansaba a la sombra de un árbol

Anexo n° 10

Sesión n° 1: 20 de abril
Horario: 9:00am a 10:30 am
Actividades: <i>Nº 1</i> Se realizó un juego con canto llamado “el calentamiento”, el cual sirvió como método de relajación así como reforzador de la ubicación espacial y lateralidad. (15 minutos) <i>Nº 2</i> Se reforzó el Abecedario haciendo diferenciación entre letras mayúsculas y minúsculas con ayuda de tarjetas con cada una de las letras haciendo el sonido de cada una de ellas tomando como ejemplo las letras de los nombres de cada uno de los niños, y de los objetos de los que estábamos rodeados el momento de realizar la actividad (30 minutos) <i>Nº 3</i> Reforzamiento -Los niños pasaron uno por uno al pizarrón a escribir una letra, indicada por nosotras, apoyándolos en la actividad anteriormente mencionada(30 minutos) <i>Nº 4</i> “El árbol de la montaña” se cerró sesión con esta canción, ayudando a relajar a los niños para que logran integrarse nuevamente a las actividades en su salón de clases. (15 minutos)
Material: -Tarjetas con las letras del abecedario en mayúsculas y minúsculas para reforzar -Pizarrón para realizar las actividades indicadas a cada niño -Gises para escribir las actividades indicadas en el pizarrón
Evaluación: -Al pasar al pizarrón se observó si los alumnos escribían correctamente la letra que se les indicó

Sesión n° 2: 22 de abril

Horario: 9:00am-10:30am

Actividades:

N° 1 Se realizó la actividad “Avión cargado de...” ayudando a relajar a los niños de actividades escolares y que lograran incorporarse al grupo”, la actividad consistió en que los niños mencionaran palabras con letras mayúsculas y minúsculas. (10 minutos)

N° 2- Se reforzó la sesión n°1 (repasando las letras mayúsculas y minúsculas, nuevamente recurriendo a los nombres de ellos y a los objetos que nos rodeaban para reforzar las actividades realizadas en la sesión n° 1 (10 minutos)

N° 3 Cada niño realizó un ejercicio en el pizarrón, el cual consistió en completar palabras de objetos con los que tienen contacto cotidianamente, colocando las letras que faltaban en cada una de estas.(15 minutos)

N° 4 Se le dio a cada niño por escrito una serie de sílabas que debía ordenar para formar palabras de objetos con los que ellos están familiarizados como útiles escolares, accesorios de sus uniformes. Las palabras fueron de dos sílabas. (30 minutos)

N° 5

-Se realizó un juego “El juego de las sílabas” que consistió en nombrar a cada niño con una silaba para q en parejas formaran una palabra y posteriormente en triadas para que de igual manera formaran una palabra, así de esta manera logramos relajar a los niños y así volvieron a sus actividades, en su salón de clases (25 minutos)

Material:

-Pizarrón para escribir las palabras indicadas a los niños

-Gises para escribir en el pizarrón

-borrador

-hojas con silabas impresas para realizar la actividad de formación de palabras en la actividad n°4

Evaluación:

-Se observó si el niño completaba correctamente las palabras indicadas , colocando las letras faltantes en el lugar adecuado (actividad n°3)

-Se observó que el niño formara correctamente las palabras indicadas con las silabas impresas (actividad n°4)

Sesión n° 3: 27 de abril

Horario: 9:00 am- 10:30 am

Actividades:

Nº 1 Se cantó una canción “La lola” para que los niños se relajaran y despejaran su mente de las actividades del aula y lograrán integrarse a las actividades planeadas para ésta sesión. (10 minutos)

Nº 2 A cada niño se le entregó una hoja para que realizaran un ejercicio que consistió en relacionar palabras con su respectiva imagen, esto para hacer el reconocimiento de letras mayúsculas, minúsculas, el uso de letras s/z/c/r/rr/g/j/b/v (20 minutos)

Nº3 Cada uno de los niños tenía que completar una serie de tres palabras en el pizarrón, colocando las letras faltantes en el lugar que correspondía, para formar correctamente las tres palabras. (30 minutos)

Nº 4 Se realizó la lectura de un cuento “Pepe el sapo” ubicado en el libro de lecturas de segundo grado. (30 minutos)

Material:

Hojas con el ejercicio impreso de la actividad n°2

-Lápiz para realizar la relación entre texto e imagen (actividad n°2)

-Colores para colorear los dibujos de la actividad n°2

-Pizarrón para escribir las letras faltantes de las palabras indicadas en la actividad n°3

-Gises para escribir en el pizarrón el grupo de tres palabras indicadas en la actividad n°3

Evaluación:

-Se observó si los niños eran capaces de identificar por escrito su conocimiento gráfico(actividad n°2)

-Se observó si el niño completaba correctamente en el pizarrón las palabras colocando las letras que faltaban en el lugar que correspondía.(actividad n°3)

Sesión n° 4: 29 de abril

Horario: 9:00 am- 10:30 am

Actividades:

Nº1 Se realizó un juego llamado los animales, para poder iniciar con las actividades. Dicho juego consistió en dar el nombre de un animal y a otro el sonido que hacía dicho animal, con los ojos vendados, tenían que encontrarse solo por medio del sonido.(20 minutos)

Nº2 A cada niño se le entregó una hoja con imágenes, y el nombre de cada una de éstas incompleto; el niño tenía que completar con las sílabas que faltaban, para el reconocimiento y uso de letras b/v/g/j/r/rr/c/s/z(30 minutos)

Nº 3 Se formaron 2 equipos a los cuales se les repartió una serie de tarjetas con sílabas para que con estas formaran palabras que fueron escritas en el pizarrón. (20 minutos)

Nº 4 A manera de cierre se realizó el juego de “Doña Blanca” para que los niños logaran integrarse nuevamente a sus actividades en el salón de clases. (20 minutos)

Material:

- Hojas impresas con la actividad n°2
- Colores para realizar los ejercicios de la actividad n°2
- Lápiz para realizar los ejercicios de las actividades

Evaluación:

- Se observó si los niños completaban correctamente las palabras colocando las sílabas que faltaban en el lugar correspondiente (actividad n°2)
- Se observó que los dos equipos formaran correctamente las palabras escritas en el pizarrón con las tarjetas de las sílabas repartidas.

Sesión n° 5: 4 de mayo

Horario: 9:00am-10:30 am

Actividades:

Nº 1 Se realizó un juego con los niños donde se manejó la motricidad y lateralidad, dando instrucciones de que se realizaran ciertos movimientos “El juego del calentamiento”(20 minutos)

Nº 2 Se les repartieron a los niños hojas con una serie de imágenes para que formaran enunciados relacionados con las mismas y los escribieran debajo de cada imagen.(30 minutos)

Nº3 A cada uno de los niños se les repartió una hoja y se les indicó que completaran una serie de enunciados guiándose en una imagen que se les mostró.(25 minutos)

Nº 4 Se realizó un juego con los niños “canto de las partes del cuerpo” para que regresarán a las actividades en su salón de clases. (15 minutos)

Material:

- Hojas con imágenes impresas para la actividad n°2
- Lápiz para realizar las actividades N°2 y n°3
- Hojas para la realización del la actividad n°3

Evaluación:

- Se observó si el niño era capaz de escribir un enunciado referente a una imagen previamente mostrada.
- Se observó y evaluó si cada uno de los niños lograba identificar y completar las oraciones de acuerdo con imágenes o conocimientos previamente adquiridos.

Sesión n° 6: 6 de mayo

Horario: 9:00am-10:30am

Actividades:

Nº1 Se realizó el juego “el calentamiento” para dar inicio con las actividades.(15 minutos)

Nº2 Se realizó una actividad de reforzamiento, con formación de palabras por medio de silabas y elaboración de enunciados cortos.

Los niños completaron palabras basándose en imágenes, se les dieron 10 palabras de dos y tres silabas y ellos tenían que completarlas escribiendo el nombre de las imágenes presentadas. (20 minutos)

Nº 3 Se realizó un dictado de diez oraciones incompletas y los niños escribieron la oración dictada completándola de acuerdo con su imaginación. (25 minutos)

Nº 4 -Se realizó la lectura de un cuento “El girasol” que se encuentra en el libro de texto gratuito de segundo grado en las páginas 110-113. Al terminar la lectura, se formularon preguntas de comprensión y los niños contestaron oralmente.(35 minutos)

Material:

Hojas para la formación y escritura de palabras de la actividad nº2 así como para la escritura de enunciados de la actividad nº3

-Lápiz para la realización de las palabras y enunciados de las actividades 2 y 3

-Hojas con imágenes impresas

Evaluación:

-Se evaluó observando si se logró el objetivo de cada uno de estos ejercicios y si el niño de manera individual logró hacerlo.

-Se observó si los niños completaban las palabras correctamente de acuerdo a las imágenes y además si ya podían completar de manera individual.

-Se observó si los niños respondían adecuadamente las preguntas respectivas a la lectura realizada.

Sesión n° 7: 11 de mayo

Horario: 9:00am-10:30am

Actividades:

N° 1 Se hizo un círculo y los niños contaron lo que hicieron el fin de semana, cómo se la pasaron y cómo se sentían en ese momento. Esta actividad ayudó a que los niños se relajaran y además hablaran, teniendo un lugar donde existió confianza de platicar. (15 minutos)

N° 2 Desde esta sesión se comenzó a reforzar los temas vistos con actividades parecidas a las anteriores. Se realizó un ejercicio con silabas, en la que los niños completaron observando imágenes (los niños coloraron las imágenes) (35 minutos)

N° 3 Se hizo un dictado de 10 palabras que se vieron en sesiones anteriores. (30 minutos)

N° 4 Se terminó la sesión con el juego de “la pulguita”, que los niños hicieron mención, en el cual se realizó un círculo donde los niños se tomaron las manos y cada uno pasó tratando de romper eslabones hasta llegar al centro de éste. (10 minutos)

Material:

- Hojas impresas el primer ejercicio de la actividad n°2
- Una hoja cuadriculada para la realización del dictado de la actividad n°3
- Lápiz para la realización de dictado
- Goma
- Sacapuntas
- Colores para colorear las imágenes de la actividad n° 2
- Pizarrón
- Gises

Evaluación:

-Al final de cada ejercicio se hizo revisión grupal, cada niño participó, diciendo cual es la respuesta que pertenecía a las imágenes mostradas. Si existía error se hacía corrección de la palabra en el pizarrón dando explicación de este.

Sesión n° 8: 13 de mayo

Horario: 9:00am-10:30am

Actividades:

N° 1 Los niños realizaron un dibujo de lo que ellos prefirieron y lo explicaron. Con el objetivo de que despejaran la mente de las actividades dentro del aula e hicieran algo que les agradara. (20 minutos)

N° 2 Se realizó un ejercicio en el cual los niños relacionaron imágenes con palabras. (30 minutos)

N° 3 Se realizó un ejercicio, en el se entrego a cada niño una hoja la cuál tenía imágenes y en la parte de abajo su nombre, pero incompleto, los niños tenían que completar los nombres de las imágenes usando g/j/v/b/c/s/z/r/rr (30 minutos)

N° 4 Se realizó el juego de las cebollitas, juego que los niños eligieron. Sirvió para que los niños despejaran de su mente las actividades y llegaran al recreo con energía.(10 minutos)

Material:

- Hojas con ejercicios impresos
- Lápiz para realizar las actividades
- Colores para colorear las imágenes de las actividades
- Sacapuntas
- Goma

Evaluación:

- Se hizo revisión individual al entregar el ejercicio, para saber si lograron relacionar las imágenes con lo escrito.
- Se hizo revisión grupal, al final del ejercicio, en la cual los niños dijeron la manera correcta de escribir cada una de las palabras que se presentaron en las actividades.

Sesión n° 9: 18 de mayo

Horario: 9:00am- 10:30 am

Actividades:

N° 1 Se hizo un círculo y los niños contaron lo que hicieron el fin de semana, cómo la pasaron y cómo se sentían en ese momento. Esta actividad ayudó a que los niños se relajaran y además hablarán, teniendo un lugar de confianza para platicar. (15 minutos)

N° 2 Se reforzó el tema de diferencia entre c, s, z, realizando un trabajo parecido al de clases en el aula, en el que se mencionó el nombre de cada una y las reglas que utiliza cada letra. (30 minutos)

N° 3 Los niños harán un dibujo de lo que más les guste y en una hoja escribirán de qué trata revocándonos a sus gustos o a alguna situación que lea causa alguna emoción esto para saber si ya son capaces plasmar sus propias ideas por escrito. (30 minutos)

N° 4 Se realizó la lectura de un cuento que los mismos niños escogieron de los libros que existen en su biblioteca. (15 minutos)

Material:

- Hojas blancas y cuadrículadas para la realización de las actividades
- Lápiz para realizar su dibujo de la actividad n° 3
- Goma
- Sacapuntas
- Colores y plumines para la realización de las actividades 2 y 3
- Pizarrón
- Gises

Evaluación:

-Al final del tema se preguntó algunas de las reglas vistas acerca del uso de las letras s/c/z y los niños pasaron al pizarrón a escribir palabras con cada letra vista.

-Los niños leyeron su historia, y al finalizar individualmente se revisó si lo que leían era lo mismo que escribía y cuando había errores, se observaba si los niños los identificaban, y si en caso de existir errores detectar si eran capaces de identificarlos.

Sesión n° 10: 18 de mayo

Horario: 9:00am-10:30am

Actividades:

N° 1 Se cantó una canción “La palanca y la cuchilla” en la que los niños cantaron y bailaron, para despejar su mente de actividades pasadas y se integraron al grupo teniendo movimiento físico.(10 minutos)

N° 2 Se realizó un ejercicio en el cual se reforzó el tema visto en la sesión pasada, en una hoja, con 9 imágenes, teniendo abajo su nombre, con el espacio de la letra c/s/z, los niños completaron poniendo la letra correcta coloreando los dibujos. (30 minutos)

N° 3 Después de revisar el ejercicio se hizo el repaso de las reglas de uso de estas letras así como de las letras g/j.(40 minutos)

N° 4 Se realizó el juego de la pulguita.(10 minutos)

Material:

- Hojas con imágenes impresas de la actividad n°2
- Lápiz para realizar la actividad n°2
- Goma
- Sacapuntas
- Colores para colorear las imágenes de las actividades
- Pizarrón
- Gises

Evaluación:

-En el ejercicio impreso se determinó si los niños identificaban las letras s/c/z que lleva cada palabra de manera correcta.

-Al repasar el tema se observó si los niños recordaban las reglas que se vieron anteriormente.

Sesión n° 11: 25 de mayo

Horario: 9:00am- 10:30am

Actividades:

N° 1 Se hizo una especie de debate en el que los niños contaron sus experiencias y lo que hicieron el fin de semana, cómo la pasaron y cómo se sentían en ese momento, así cada uno participo exponiendo lo que opinaba a cerca de cada vivencia que se exponía (15 minutos)

N° 2 Se reforzaron las letras del abecedario, realizando un ejercicio en el cual se le pidió a cada niño que escribiera una palabra con la letra que pedimos. (30 minutos)

N° 3 Se reforzaron las silabas, completando palabras en el pizarrón. Pasó cada niño al frente a completar una palabra que llevaba s/c/z hasta completar 20 palabras. (30 minutos)

N° 4 Se realizó la actividad “Avión cargado de...” reforzando las letras del abecedario y ayudando a que los alumnos se incorporaran de nuevo a las actividades en su salón de clases. (15 minutos)

Material:

- Hojas de raya en la que realizaron la actividad n° 2
- Lápiz para la realización de la actividad n°2
- Goma
- Sacapuntas
- Pizarrón para realizar la actividad n°3
- Borrador
- Gises para la realización de la actividad n°3

Evaluación:

- En el ejercicio impreso se observó y se evaluó si el niño escribía correctamente las palabras que les indicamos.
- Se observó y se evaluó si el niño escribía correctamente en el pizarrón la palabra que se le indico.

Sesión n° 12: 27 de mayo

Horario: 9:00am- 10:30am

Actividades:

N°1 Se realizó un juego con los niños donde manejó la motricidad y lateralidad, dando instrucciones de que se realizaran ciertos movimientos. Parecido al juego del calentamiento (20 minutos)

N° 2 Se reforzaron silabas que contenían las letras g/j. Realizando un ejercicio en el que los niños completaron palabras con estas letras.(30 minutos)

N° 3 El ejercicio antes realizado, fue elaborado con todos los niños en el pizarrón, con la finalidad de que cada uno identificara los errores que cometió en el ejercicio. (30 minutos)

N° 4 Se realizó el juego de “los animales”(20 minutos)

Material:

-Hojas rayadas para la realización de la actividad n° 2

-Lápiz para ña realización de la actividad n°2

-Goma

-Sacapuntas

-Pizarrón para realizar la actividad n° 3

-Gises para la realización de la actividad n° 3

Evaluación:

-Se observó que los alumnos escribieran correctamente las silabas que tenían la letra g/j

-Se observó si los alumnos ya lograban escribir correctamente y si lograban identificar si los demás escribían correcta o incorrectamente.

Sesión n° 13: 1°de junio

Horario: 9:00am- 10:30am

Actividades:

N°1 Se realizó el juego de “Doña Blanca”. (15 minutos)

N° 2 Se realizó un dictado con palabras que llevaban s/c/z/g/j/b/v/r/rr (35 minutos)

N° 3 Se realizó el juego de memorama, en el cual los niños formaban el par de una imagen con su nombre correspondiente. (30 minutos)

N° 4 A modo de cierre se cantó y se bailó la canción de la palanca y la cuchilla, enseñada con anterioridad y utilizada también en sesiones anteriores. (10 minutos)

Material:

-Hojas rayadas para la realización del dictado de la actividad n°2

-Lápiz para la realización de la actividad n°2

-Goma

-Sacapuntas

-Juego memorama realizado por nosotras para la realización del juego en la actividad n°3

Evaluación:

-En el dictado se observó si los niños escribían correctamente lo que escuchan.

-Se observó si los niños eran capaces de armar pares de una imagen con su nombre de acuerdo a las tarjetas proporcionadas

Sesión n° 14: 3 de junio

Horario: 9:00am- 10:30am

Actividades:

N° 1 Se realizó el juego de “rueda de san miguel”, al cual fue de apoyo para integrar a los niños a las actividades que estaban previstas para la sesión(15 minutos)

N° 2 Se realizo el juego de lotería para relacionar palabra con imagen. (30 minutos)

N° 3 Se pidió a los niños que realizaran un dibujo y escribieran una breve historia de este. (35 minutos)

N° 4 Se realizó el juego de “la pulguita”. (10 minutos)

Material:

- Juego de lotería realizado por nosotras para la actividad n°2
- Hojas blancas para la realización del dibujo de la actividad n°3
- Lápiz para la realización del dibujo de la actividad n°3
- Goma
- Sacapuntas
- Colores para colorear su dibujo de la actividad n°3

Evaluación:

-Se evaluó si los niños eran capaces de relacionar la imagen vista en tarjetas mostradas por nosotras con la palabra escrita en sus tarjetas por medio del juego de memoria.

-En el dibujo se evaluó si los niños ya eran capaces de plasmar en escrito lo pensado por ellos mismos.

Sesión n° 15: 5 de junio

Horario: 9:00am- 10:30am

Actividades:

N°1 Se realizó el juego del calentamiento con canto y baile.

N° 2 Se hizo una retroalimentación de la intervención, los niños contaron sus experiencias durante toda la intervención, sus gustos y disgustos así como sus sugerencias.

N° 3 Se les pidió a los niños mencionar cuál fue su juego favorito durante la intervención y por mayoría de votos se eligió el juego para realizarlo nuevamente como cierre de todas las actividades así como de toda la intervención

Material:

-Pizarrón para someter a votación el juego preferido de los niños

-Gises para escribir en el pizarrón la votación del juego preferido de los niños para el cierre de la intervención.

Evaluación:

En esta sesión no hubo evaluación académica, ya se había realizado la evaluación final, solo se hizo el cierre de las sesiones