

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

***“INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN LAS NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN 6 NIÑOS DE 2º GRADO
DE PRIMARIA EN LECTO-ESCRITURA”***

TESIS

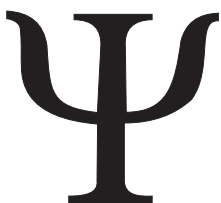
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN:

**CARMEN INCE BUSTAMANTE GÓMEZ
MARIEL GONZÁLEZ MACIAS
ANET AYERIM LÓPEZ RODRÍGUEZ**

ASESORA:

MTRA. ALBA YANALTE ÁLVAREZ MEJIA.



Resumen

El objetivo de la Tesis es diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica para seis niños de segundo grado de primaria con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el área de lecto-escritura.

Es necesario conocer detalladamente los principales procesos cognitivos, niveles y estrategias de adquisición implicados en la lecto-escritura, que ayudan al alumno a consolidarla, así como las consecuencias y factores que se involucran para poder atender las NEE en dicha área.

El trabajo tuvo como primer momento identificar y describir las NEE en el área de lecto-escritura de cada uno de los participantes mediante una prueba académica inicial, en base a la información recabada se diseñó y aplicó un programa de intervención que atendiera dichas NEE, conformado por 15 sesiones, de las cuales 2 fueron realizadas dentro del grupo clase, en las sesiones se realizaron actividades lúdicas apoyadas en el fichero de actividades didácticas de Español de primer grado de primaria, concluida la intervención se realizó una prueba académica final dando pauta a conocer el avance que mostraron los niños y niñas del programa en cuanto al proceso de lecto-escritura.

Finalmente son expuestas las conclusiones del trabajo realizado, destacando que los 6 niños y niñas están capacitados para enfrentarse a la lecto-escritura siguiendo la currícula de grados posteriores, tomando en cuenta que podrán enfrentarse a nuevas NEE en su trayectoria escolar, así mismo se hacen recomendaciones para docentes, padres de familia y para futuras investigaciones relacionadas con el tema.

ÍNDICE

Introducción.....	4
Justificación.....	6
Objetivos.....	8

Capítulo I Marco teórico conceptual de las NEE

1.1 Educación Especial. Los orígenes de la educación especial.....	9
1.2 ¿Qué es la educación especial?.....	14
1.3 Normalización.....	18
1.4 Sectorización.....	20
1.5 Individualización de la Enseñanza.....	22
1.6 Integración Educativa.....	22
1.7 Necesidades Educativas Especiales.....	25
1.8 Evaluación Psicopedagógica.....	30
1.9 Adecuaciones Curriculares.....	33

Capítulo II. Lecto-Escritura

2.0 Procesos implicados en la lectura.....	37
2.1 Niveles de adquisición de la escritura.....	41
2.2 Estrategias de la escritura.....	44
2.3 Necesidades Educativas Especiales en la Lectura.....	46
2.4 Necesidades Educativas Especiales en la Escritura.....	50
2.5 Necesidades Educativas Especiales en la Lecto-Escritura.....	53

Capítulo III. Método

3. Objetivo General.....	57
3.1. Primera fase: Evaluación Inicial.....	57
3.1.1 Sujetos.....	57
3.1.2 Escenario.....	58

3.1.3 Instrumentos de Evaluación.....	58
3.1.4 Prueba académica.....	59
3.1.4.1 Estructura.....	60
3.1.5 Informes Psicopedagógicos.....	63
3.2 Segunda fase: Diseño y aplicación del programa de intervención.....	89
3.2.1 Objetivo.....	89
3.2.2 Descripción del programa de intervención.....	89
3.2.3 Desarrollo del Programa de intervención.....	90
3.3 Tercera fase: Evaluación final.....	103
3.3.1 Objetivo.....	103
3.3.2 Análisis de resultados.....	103
Conclusiones y Recomendaciones.....	114
Referencias.....	121
Anexos.....	124

Introducción

La presente Tesis tiene como objetivo atender las Necesidades Educativas Especiales en el área de lectoescritura de seis alumnos de segundo grado de primaria.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera:

El capítulo uno hace referencia a las diversas definiciones que se han dado a lo largo de los años al concepto de necesidades educativas especiales; así como la evolución que este término ha sufrido y la importancia que tiene en el ámbito escolar para brindar la atención adecuada a cada alumno. Como es bien sabido, el principal reto de la educación es aplicar planes que busquen ofrecer calidad educativa a los niños y las niñas y el derecho que tienen en la sociedad a recibir los apoyos necesarios en la educación. Por ello también se menciona la importancia de la integración educativa y la inclusión, resaltando la diferencia entre ambas y el uso de la evaluación psicopedagógica para identificar las necesidades que presentan los alumnos, para posteriormente llevar a cabo adecuaciones curriculares que garanticen el aprendizaje de los alumnos y se logre alcanzar los objetivos de la enseñanza.

En el siguiente apartado, se hace mención sobre las necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura; haciendo hincapié en los principales factores que afectan su aprendizaje y los procesos que se van desarrollando en la adquisición de dichas habilidades, así mismo se mencionan los niveles por los cuales el niño pasa para llegar a consolidar la escritura. Se considera importante que el profesor conozca los estilos de aprendizaje que cada uno de sus alumnos presente, para de esta forma poder trabajar en sus necesidades y fortalezas, propiciando calidad educativa y con esto evitar el rezago y la deserción.

En cuanto al capítulo dos, hace referencia al método utilizado para dicha intervención: sujetos, técnicas e instrumentos de evaluación, escenario, así como las fortalezas y necesidades que se identifican en cada uno de los alumnos y alumnas.

Además, se presenta el programa de intervención que se llevó a cabo para la atención de las necesidades educativas especiales que los niños y las niñas presenten; así como las

sesiones, objetivos y actividades; para que de esta forma se establezcan las estrategias que le permitan a los alumnos acceder de manera convencional y funcional a la lecto – escritura.

Posteriormente se incluye el análisis y comparación de resultados de la evaluación inicial y final, es decir, lo que en un principio los niños realizaron en las actividades, comparándolo con lo que lograron al final de la intervención. Como resultado de esta comparación, se esperaba que los niños tuvieran un avance en las habilidades de escritura y lectura, mejorando su nivel académico, evitando el rezago y mejorando su rendimiento escolar.

Finalmente se presentan las conclusiones y algunas sugerencias dirigidas a los docentes para que sigan trabajando en las necesidades educativas especiales de sus alumnos y alumnas y de esta manera el aprendizaje sea significativo.

Justificación

Hoy como ayer, la educación ha sido y seguirá siendo uno de los pilares más importantes que deben atenderse, cabe señalar que las tendencias en la educación varían de acuerdo con las necesidades de la sociedad, éstas son las que refuerzan el progreso para mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas en el contexto escolar, ya que pretenden formar alumnos para la vida , intentando abrir una ventana a la reflexión de lo que ocurre en el mundo actual, esto con la finalidad de obligar a generar nuevos saberes que intenten transformar nuestra realidad.

Siendo así, es inevitable enfrentarse a factores insospechados como las Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales se dan por diferentes razones, ya sea porque los niños presentan una dificultad cognitiva que provoca que el aprendizaje se dificulte, otras se originan por problemáticas ambientales, como el contexto familiar o las estrategias de enseñanza ineficientes que también producen NEE.

Indiscutiblemente existen situaciones familiares, sociales y orgánicas que turban el desarrollo de los niños y niñas, lo que propicia dificultades para lograr los propósitos educativos, es aquí donde las Necesidades Educativas Especiales se hacen constantes en las aulas escolares; los niños y niñas con estas necesidades requieren de estrategias pedagógicas variadas y de la provisión y adecuación de recursos que faciliten el logro de los propósitos educativos que sigue la educación en todos los niveles a través de las experiencias de aprendizaje.

La identificación temprana de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales es importante para su futuro desarrollo, es por ello que los docentes deben estar capacitados para dicha detección, así como estar informados sobre las necesidades y fortalezas de cada uno de sus alumnos, ya que dentro de un grupo pueden sobresalir aquellos que presenten un ritmo de aprendizaje significativamente diferente al de la mayoría de sus compañeros, es por ello que se enfatiza que el docente se provea de estrategias como la observación cotidiana y del conocimiento integral que tiene del grupo para detectar a dichos alumnos.

Tomando en cuenta lo antes mencionado, en la tesis se abordan específicamente las Necesidades Educativas Especiales en el área de lecto-escritura, enfatizando la importancia de la adquisición de habilidades necesarias para que los alumnos consigan establecerlas, esto se logrará desarrollando y estimulando el proceso lingüístico como aprendizaje previo para la adquisición de la lectura y la escritura.

Dentro del contexto escolar, las dificultades más recurrentes que presentan los niños y las niñas se evidencian durante el aprendizaje de la lecto-escritura, es por ello que las adecuaciones curriculares que se realicen en esas áreas deben ser enfocadas a la atención de las Necesidades Educativas Especiales, por lo tanto, es importante conocer cuáles son los procesos que se llevan a cabo para que los alumnos adquieran los conocimientos de la lengua hablada y escrita.

Es en este ámbito donde los psicólogos educativos entran en función, para elaborar procesos de evaluación diagnóstica y programas de intervención psicopedagógica, para atender las necesidades educativas especiales que los alumnos presenten en alguna de sus asignaturas, brindándoles el apoyo necesario para alcanzar los objetivos del currículo educativo.

La escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales es regida por los principios de inclusión e integración escolar y social, personalización de la enseñanza así como la normalización y la flexibilidad del currículo; con el objetivo de aportar una respuesta educativa a las demandas del alumnado.

Es por esta razón que la intención de la tesis, es inducir a los niños y a las niñas del programa de intervención psicopedagógica, a que adquieran habilidades para acceder a la lecto-escritura, ofreciéndoles estrategias de aprendizaje que les ayuden a disminuir las Necesidades Educativas Especiales en dicha área, para de esta manera lograr acceder al currículo regular, mejorar su integración y favorecer su permanencia en la escuela. De tal modo que el alumnado sea concebido desde una perspectiva global como individuo, atendiendo principalmente sus necesidades académicas.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica para seis niños y niñas de segundo grado de primaria con necesidades educativas especiales en el área de la lecto-escritura.

Objetivos particulares

- Describir y atender las necesidades educativas especiales de cada alumno y alumna.
- Diseñar y aplicar un programa de intervención para disminuir las Necesidades Educativas Especiales detectadas en los alumnos y alumnas en el área de lecto-escritura.
- Analizar los resultados del programa de intervención, en cuanto a la atención de las necesidades de los alumnos y alumnas.

CAPITULO I . Marco teórico conceptual de las NEE

1.1 Educación Especial

Los Orígenes de la Educación Especial

Sánchez y Torres (2002), mencionan que, las primeras alusiones a personas deficientes llegan de la mano del filósofo Plutarco; relatan cómo eran eliminados los recién nacidos con síntomas de debilidad o malformaciones, y a través de informes de órdenes religiosas, donde se manifestaban las características de los niños, específicamente con alguna o algunas malformaciones. Hipócrates, en el siglo V a.C; habla de la anormalidad como una enfermedad, pero es difícil encontrar en la edad antigua, e incluso media, referencias del problema.

Los mismos autores aluden que, en el siglo XV se funda la primera institución dedicada exclusivamente a la asistencia de enfermos mentales, el Hospital d'Innocents Fol y Orats, creado por fray Gilabert Jofre en Valencia y que recoge, a modo de asilo, a huérfanos e inocentes, bajo la advocación de Donna Sancta María de los Innocents.

De manera que las primeras respuestas a los problemas educativos de las personas deficientes se suele enmarcar en el período comprendido entre 1700 y 1880, y son experiencias desarrolladas por la iniciativa privada, especialmente las instituciones religiosas, aunque también filantrópicas o de orientación asistencial. Se crearon centros para personas ciegas, Valentín Haüy creó en París, en 1784, el primer Instituto de Jóvenes Ciegos, y Louis Braille el sistema de Lectoescritura, así como también Fray Pedro Ponce de León creó en el Monasterio de Oña su doctrina para los sordos-mudos durante este periodo.

Así mismo, Sánchez y Torres (2002), revelan que a finales del siglo XVIII se inició la reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia estas personas, influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1789.

Por su parte Smith (2003), indica que aunque muchos norteamericanos creen que la educación especial comenzó en los Estados Unidos, en el año de 1975, con la aprobación de la Ley Nacional llamada IDEA, en realidad comenzó hace 200 años, con las aportaciones de Jean-Marc- Gaspard Itard, considerado el padre de la educación especial, en el año de 1799, debido a sus contribuciones respecto a su trabajo con “Víctor”, un niño con problemáticas que se deben a una discapacidad y a la ausencia de contacto directo con otros seres humanos.

De tal modo que Itard planteaba cinco objetivos para la “educación mental y moral de Víctor”:

1. Introducirlo en la vida social
2. Despertarle su sensibilidad nerviosa
3. Extender el alcance de sus ideas
4. Conducirlo al uso del habla
5. Hacerle ejercitar las operaciones mentales más elementales.

La evaluación de los progresos se realizaba a través de la utilización de medidas subjetivas. Se considera que Itard consiguió importantes avances en la educación de “Víctor”, quien adquirió un buen número de habilidades para enfrentarse a la vida, pero nunca llegó a ser “normal”.

Aunque Itard no pudo hacer una evaluación a largo plazo de los aprendizajes realizados por Víctor, su forma de trabajar con él marcó el inicio de una nueva era para los niños con discapacidad, en la cual la educación adquiriría un papel fundamental, explica Smith (2003). Los logros de Itard fueron trasladados a Estados Unidos por uno de sus alumnos, Edouard Seguin. En 1846, Seguin publicó *The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children*, el primer tratado de educación especial que reconocía las necesidades de los niños con discapacidad. Este autor pensaba que los ejercicios sensoriomotores podrían ayudar a estimular el aprendizaje de los niños con discapacidad Smith (2003).

Del mismo modo que la educación especial consiguió arraigarse en Estados Unidos, fue consiguiendo popularidad en Europa. Sánchez y Torres (2002), señalan que en Italia, Montessori se interesó por la educación de los niños deficientes, tradujo los trabajos de Itard

y Seguin, y desde la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma, estructuró y aplicó su famoso método de orientación médico-pedagógica, con sus procedimientos analíticos, atención al aprendizaje multisensorial, a los ambientes de aprendizaje, a la observación y a la organización individual de la enseñanza. Así mismo Smith (2003), menciona que Montessori fue la primera que trabajó con alumnos que presentaban discapacidades cognitivas, para demostrar que estos niños podían aprender si se les proporcionaban las experiencias adecuadas en entornos estimuladamente ricos.

Por su parte, Smith (2003), indica que los profesionales de finales del siglo XIX, al igual que les sucede a la mayoría de los expertos hoy en día, creían en la dignidad individual de cada alumno, sin tener en cuenta sus necesidades especiales de aprendizaje. Por ello eran entrenados para trabajar con el único objetivo de conseguir enseñar los contenidos de aprendizaje a todos los estudiantes, lo que tuvo como consecuencia que hubiera una aceptación generalizada de su especial entrenamiento. Por ello la primera oportunidad que se presentó a los profesionales de la educación especial para recibir una formación específica fue en 1905 cuando se abrió la New Jersey Training School for Feebleminded Boys and Girls.

El mismo autor, menciona que, aunque se considera que los primeros centros residenciales, en los que se impartían programas de educación especial, comenzaron a funcionar a finales del siglo XIX, pronto se convirtieron en lugares en los que se reclusa y aislaba a las personas con discapacidad. Es posible que los profesionales y el público en general, se desilusionaran con la educación especial ya que no se podían “eliminar” ni “curar” las discapacidades; en definitiva, los niños con discapacidades no se podían convertir en personas “normales”.

Sánchez y Torres (2002), indican que, la creación de instituciones y asociaciones se extendió a personas con deficiencias psíquicas o carencias sociales; por ejemplo, en Alemania, se crearon en 1863, las primeras clases especiales para niños inadaptados.

En Inglaterra, el 1893, se creó la British Child Study Association; en Estados Unidos, en 1871, la American Association of Mental Deficiency. La aparición y organización de asociaciones profesionales impulsaron el desarrollo científico y técnico de métodos de diagnóstico y tratamientos específicos.

La exclusión y segregación a la que se veían sometidos los niños con discapacidad se convirtió en una potente herramienta para conseguir una ley de derechos civiles que garantice el acceso de estos alumnos al sistema educativo, alude Smith (2003).

Elementos que justifican la necesidad de una Ley Nacional de Educación Especial.

Sánchez y Torres (2002), expresan que, a principios del siglo XX se inicia un nuevo periodo en el que la educación especial aparece formalmente vinculada a la Psicología y Pedagogía. Esta orientación estuvo en su origen avalada e impulsada por los movimientos a favor de la atención a la infancia, como por ejemplo la Ley de Protección a la Infancia (1904), y por la influencia de la naciente psiquiatría.

Scheerenberg (1984), (citado en Sánchez y Torres, 2002), menciona que es propicio destacar que la aportación de los estudios psicológicos sobre la modificabilidad y educabilidad de los deficientes, llega a consolidación de los centros específicos de educación especial como respuesta educativa propia, con lo que ello supone de sistematización y de organización disciplinar.

Siguiendo a Kanner, (citado en Sánchez y Torres, 1998), presenta las cuatro primeras décadas del siglo XX:

- Divulgación de los Trabajos psicométricos de Binet-Simon. Con Freud aparecen las tendencias dinámicas y los juristas siguen estas orientaciones creando tribunales especiales de menores.
- Surgen hogares para niños y aumentan las escuelas especializadas en enseñanza individualizada.
- Se fundan los primeros centros de orientación infantil dirigidos por educadores, médicos y psicólogos que trabajan en equipo. Debido a estos nuevos enfoques surgen modelos que facilitan el acercamiento, comprensión y tratamiento de dificultades del niño en el marco familiar, escolar y social.
- Se generalizan los métodos psicoterapéuticos, especialmente la terapéutica basada en la interpretación de los juegos.

Por su parte y aludiendo a los antecedentes previamente citados, Smith (2003), presenta un resumen de algunos hechos que impulsaron, en 1975, al Congreso de Estados Unidos a aprobar una Ley de Educación Especial, que actualmente se denomina IDEA.

1. Hay más de 8 millones de niños con discapacidad.
2. Las necesidades educativas de estos niños no se satisfacen de manera adecuada.
3. Más de la mitad de los niños con discapacidad no reciben un tratamiento educativo adecuado, lo que impide la igualdad de oportunidades.
4. Existe un millón de niños con discapacidad que son excluidos de la escuela pública y no tienen oportunidad de relacionarse con sus iguales.
5. Muchos niños con discapacidad que asisten a centros ordinarios ven limitadas sus posibilidades de aprendizaje por no disponer de los apoyos necesarios.
6. Dada la escasez de servicios adecuados dentro del sistema educativo, las familias se ven forzadas a utilizar otros apoyos, que con frecuencia se encuentran muy alejados del domicilio y, además, son muy costosos.
7. Los avances en las técnicas diagnósticas y en el desarrollo de métodos de instrucción adecuados hace posible que la administración, con el apoyo económico necesario, pueda proporcionar una educación que se ajuste a las necesidades específicas de los niños con discapacidad.
8. La administración educativa tiene la responsabilidad de escolarizar a todos los niños con discapacidad, aunque los recursos económicos actuales resultan insuficientes.
9. El gobierno debe garantizar la existencia de programas, a nivel estatal y local, cuyo objetivo sea satisfacer las necesidades educativas de los niños con discapacidad.

La promulgación de IDEA, del Congreso de Estados Unidos sirvió para corregir las injusticias cometidas hacia los niños con discapacidad. La ley ha experimentado sucesivas ampliaciones y revisiones, lo que ha permitido que, en la actualidad, garantice el derecho a la educación desde el nacimiento hasta los 21 años de edad. Se trata de una ley que protege el derecho a la educación y que, en consecuencia, desarrolla medidas adicionales.

A lo largo de los años las deficiencias en las personas han sido identificadas, aunque no siempre atendidas con el fin de corregirlas o disminuirlas, una de las razones para que no se

atiendan es el desconocimiento y poco interés en descubrir los factores que pueden disminuirlas. Consecuencia de esto las personas con deficiencias han sufrido de exclusión por parte de la sociedad.

Afortunadamente cada vez con más fuerza, las personas con deficiencias aclaman por una cultura de respeto a sus diferencias y de su integración social, para ello es necesario conocer lo que significa y representa la educación especial.

1.2 ¿Qué es la Educación Especial?

La educación especial ha sido definida de muchas formas diferentes. Esta diversidad de definiciones tiene su origen en las diferentes perspectivas y orientaciones que se han adoptado para abordar el tema.

Garanto (1984), (citado en Jiménez y Vilá, 1999) define a la educación especial como la atención educativa que se presta a todos los sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas o psicológicas son considerados sujetos excepcionales en una esfera concreta de su persona o en varias de ellas conjuntamente.

Por su parte Dessent (1987), (citado en Sánchez y Torres, 1998), dice que la educación especial es una parte del sistema educativo y su existencia está relacionada con valores y actitudes al mismo tiempo que con recursos y aspectos de enseñanza y aprendizaje.

A lo largo de los años se ha afirmado, y está corroborado mediante diversos estudios, que la escuela es reflejo del entorno social en que se encuentra y así se manifiesta en sus modos internos de organización, reproducción de convenciones ajenas a ella, contenidos curriculares, etc. Como dice Kemmis (1988), (citado en Casanova, 1990); "...las formas dominantes del curriculum escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad. La vida y el trabajo en las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad general...". (pag.15)

La evolución de la sociedad en los últimos años es patente y alcanza todos los ámbitos, tanto exteriores al individuo, como relativos a su personalidad y mentalidad para enfocar las distintas situaciones y problemas que se le presentan afirma Casanova (1990). Dado el papel primordial que juega la educación en la formación de ese individuo, estos cambios influyen decisivamente en los planteamientos educativos y, a la inversa, los nuevos modelos escolares definen la configuración y actuación futura del individuo.

Casanova (1990) definió a la educación especial como la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social.

Así, la educación especial busca cumplir dos objetivos que antes no se tenían en cuenta, al menos no prioritariamente.

1 °) Conseguir el entorno menos restrictivo para el alumno, con el cual se garantice que no quede excluido de la participación en los recursos y situaciones educativas normalizadas.

2 °) Diversificar la respuesta escolar, ante las necesidades particulares que plantee el alumnado.

Siguiendo el planteamiento anterior Norwich (1990), (citado en Sánchez y Torres, 1998), mencionan que ahora se piensa en términos de los tipos de ayudas educativas que necesita el alumno y no en la complejidad de los trastornos.

Sánchez y Torres (1998), aluden que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1993, definió a la educación especial como una forma de educación alternativa para aquellos alumnos que no alcanzan los niveles educativos ordinarios de acuerdo a su edad. Estos mismos autores refieren que la educación especial es entendida como un servicio de apoyo a la educación regular ya que estudia de forma global e integra los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de lograr que los alumnos logren desarrollar al máximo su desarrollo personal y social.

El (MEC) Ministerio de Educación y Cultura (1994), define a la educación especial como parte del sistema educativo y menciona que es el conjunto de apoyos y adaptaciones para que los alumnos logren su derecho a la educación.

Por su parte Sánchez, Cantón y Sevilla (2000) señalan que aunque no existe consenso con respecto a una definición universal de educación especial, la mayoría de los profesionales de esta área han acordado definirla como la instrucción que se otorga a sujetos con necesidades especiales de educación que sobrepasan los servicios prestados en el aula de clase regular.

García y cols. (2000) mencionan que la escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia limítrofe o baja, por ende en algunas escuelas sólo aceptaban a niños que tuvieran un problema de aprendizaje que los limitara de seguir el ritmo académico de sus compañeros. Así mismo, los autores comentan que la mayoría de las personas que requieren educación especial son niños que no tienen evidentes problemas físicos o mentales, pero si presentan dificultades para aprender pues tienen un ligero retraso asociado al bajo rendimiento, esto se ve reflejado cuando estos niños no logran alcanzar los objetivos del curriculum, como el resto de sus compañeros de grupo. Estas dificultades se presentan principalmente en el área de lectura, escritura o matemáticas.

Smith (2003), rescata que el Congreso de Estados Unidos, define a la educación especial, partiendo de la idea original de IDEA`95. En esta propuesta se plantea que todos los niños con discapacidad deben tener acceso a una educación gratuita que les proporcione los servicios adecuados para cubrir sus necesidades, asegurar sus derechos y los de sus familias o personas que les cuidan, financiar este tipo de educación y evaluar su eficiencia.

Mientras que Marchesi (1995), (citado en Jiménez y Vilá, 1999) define a la educación especial como todos los apoyos y adaptaciones que un alumno necesita para desarrollar sus procesos de desarrollo y aprendizaje. Reafirmando lo antes propuesto por IDEA`95 de proporcionar los apoyos necesarios para cubrir dichas necesidades, no solo del alumno sino de expandir dicho apoyo a las familias de estos alumnos.

El departamento de educación de Estados Unidos, en el marco de desarrollo de la ley IDEA`97, señala que la educación especial se define como la enseñanza especialmente

diseñada, para que siendo gratuita, satisfaga las necesidades de los niños con discapacidad, en clase, en casa, en el hospital o en cualquier otro tipo de instalación.

Smith (2003), describe a la educación especial como un tratamiento individualizado que cuenta con la colaboración de los especialistas que necesita cada niño. Así mismo plantea que la educación especial, también se puede definir utilizando las ocho disposiciones que elaboró IDEA`97:

1. Educación pública y gratuita de calidad (FAPE).
2. Derecho de los padres a conocer el resultado de las evaluaciones y a participar en la toma de decisiones acerca de la modalidad educativa más adecuada para sus hijos.
3. Educación individualizada y servicios para todos los niños con discapacidad.
4. Existencia de servicios educativos de apoyo.
5. Evaluaciones individualizadas.
6. Programas de enseñanza individualizados (IEP).
7. Entornos lo menos restrictivos posibles (LRE).
8. Subvenciones desde el gobierno y la administración local para sufragar los elevados costos.

El análisis de los orígenes y el desarrollo de la educación especial, proporciona una visión más completa de los servicios que necesitan los alumnos con necesidades educativas, por lo tanto se integran todos los servicios educativos en el aula ordinaria.

Así mismo, Smith (2003), alude que la educación especial es la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas o psicológicas son considerados sujetos excepcionales en una esfera concreta de su persona o en varias de ellas conjuntamente, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social. La mayoría de las personas que requieren educación especial son niños que no tienen evidentes problemas físicos o mentales, pero sí presentan dificultades para aprender pues tienen un ligero retraso asociado al bajo rendimiento, esto se ve reflejado

cuando estos niños no logran alcanzar los objetivos del curriculum como los demás niños del grupo.

Cabe resaltar que la integración escolar de dichos individuos, está basada en tres principios que son de suma importancia y son parte de la educación. Estos principios son: normalización, sectorización e individualización de la enseñanza, enseguida se menciona cada uno de estos principios.

1.3 Normalización

Desde los años 60, se utiliza el término de normalización en diferentes países europeos; concretamente, en Dinamarca se incorporó la legislación en 1959. Esta incorporación supone el cambio, tanto en la concepción manejada y asumida en las distintas épocas, como, en las consecuencias del tratamiento social y educativo de las personas con necesidades educativas.

Según el (DRAE) Diccionario de la Real Academia Española (1974), (citado en Casanova, 1990), normalizar es regularizar o poner orden en lo que no estaba ordenado, hacer que algo sea “normal”. El término “normal” es ambiguo, por lo que es oportuno detenerse a determinar su sentido, siempre en relación con los individuos con necesidades educativas y su forma de vida. Por ello, Casanova (1990), aclara los diversos puntos de vista desde los que se define la normalidad:

- Estadísticamente. Un sujeto es normal cuando su actuación coincide con la media de la mayoría de la población. Este concepto de normalidad depende de la sociedad y su modo habitual de comportamiento.
- Subjetivamente. Si se define a una persona utilizando el término normal, se refiere a alguien que no destaca en ningún sentido: ni por mucha inteligencia ni por poca, ni por exceso o defecto de talla, peso, etc.

- Funcionalmente. Se califica de normal a una persona cuando su estado se adapta a las características de su especie y a los objetivos que el sujeto se haya propuesto.

La normalidad depende casi siempre del punto de vista desde el que se examina. Para Nirje (1969), (citado en Sánchez y Torres, 1998), la normalización consiste en poner a disposición de todas las personas con necesidades educativas, condiciones y formas de vida que más se apeguen a los problemas o estilos de vida de la sociedad, ya que las personas con discapacidad deben de estar en un entorno parecido al de una persona “normal”.

Según García Pastor (1993), (citado en Sánchez y Torres, 1998), este concepto surge en el ámbito social y por lo tanto llama la atención ya que tenemos relaciones sociales diferentes a las personas con discapacidad, ya que estas relaciones están mediatizadas por obstáculos, que hacen que nos comportemos con las personas de una forma extraña. Se trata de normalizar las relaciones que mantenemos con las personas, por tanto este proceso de normalización se realizará tanto en el ámbito educativo como social, para realizar un cambio de actitud más favorable.

Así mismo Mikkelsen (1969), (citado en Bautista, 1993) considera que la normalización consiste en que el alumno con inteligencia limítrofe desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible. Así mismo menciona que la normalización es el objetivo a conseguir y, la integración el método de trabajo para conseguirlo.

Para Bautista (1993), la normalización, es el derecho de todo niño a acceder de forma igualitaria al servicio de la educación, de modo que éste le proporcione los instrumentos necesarios para desarrollarse plenamente en aquellos aspectos que van a facilitar sus logros académicos y sociales y su posterior incorporación como miembro activo de la sociedad. Aspectos tales como el acceso a la escuela, la adquisición de rutinas, normas y ritmos escolares, los logros en función de la normativa curricular y la relación de la familia con la escuela.

El mismo autor reconoce, que normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona, sino aceptarlo tal como es, reconociendo los mismos derechos que a los demás y

ofreciéndole los servicios pertinentes para que puedan desarrollar al máximo sus posibilidades.

Por su parte Sánchez y Torres (1998) indican que normalizar es la convicción de que, sin dejar de brindarle al alumno con deficiencias lo que real y específicamente necesita, estas tareas se realicen en los contextos menos restrictivos posible y usando los recursos ordinarios en la medida que se favorezca el desarrollo del alumno. Al mismo tiempo, mencionan que el principio de normalización surge en el ámbito social y hace referencia a la relación entre personas con discapacidad y todas las demás que no presentan una discapacidad.

Los mismos autores dicen que la normalización lleva a un cambio de actitudes en la comunidad, de acuerdo con este principio de normalización, el proceso educativo de las personas que requieren atención especial o que podrían llegar al fracaso escolar en algún momento de su vida escolar, puede desarrollarse en el sistema educativo regular con el apoyo de los diferentes especialistas, dependiendo de las necesidades que cada uno de los niños requiera.

Por lo tanto, los seres humanos tienden a establecer relaciones sociales diferentes con las personas con discapacidad, estas relaciones están mediatizadas por obstáculos que impiden una relación amena. La normalización propone eliminar estas relaciones sociales planteadas en la diferencia de trato y sustituirlas por relaciones que proporcionen condiciones y estabilidad a las personas con discapacidad. La normalización debe ser el objetivo a conseguir en el ámbito educativo.

1.4 Sectorización

La sectorización educativa reside en la aplicación del principio de normalización para prestar los servicios a los alumnos que lo necesitan en el entorno donde lo requieren ya sea físico, familiar y social, en este sentido el responsable de este servicio es el sector escolar, éste es el que considera posible evaluar las necesidades, servicios y atenciones que los alumnos requieran. (Sánchez y Torres, 1998).

El Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial de Integración Educativa en México, SEP (2002) sectorizó las funciones de:

- Prevención
- Detección precoz
- Diagnóstico y valoración pluridimensional
- Orientación, programación y seguimiento
- Diseño del cuadro de necesidades concretas del sector
- Servicios de educación especial
- Evaluación sistemática de los resultados de todos los casos

Van Steenlandt (1991), define a la sectorización como la descentralización de los servicios de educación especial para aproximarlos a las regiones o localidades en donde viven las personas que lo requieren; en ese sentido se plantea la desinstitucionalización de los servicios de educación especial con el fin de integrarlos a la escuela regular y brindar el apoyo que requieren. Cabe mencionar que la sectorización de los servicios implica necesariamente la integración escolar.

Por su parte Sánchez y Torres (1998), refieren que la aplicación conjunta de los principios de normalización y sectorización, lleva a sustituir, los centros específicos por las aulas específicas en centros ordinarios y con ellas aproximar la respuesta educativa especializada a la necesidad de los alumnos.

Concluyendo la sectorización es entendida como la integración de los servicios que atienden a la educación especial a la educación regular, para que estos atiendan las necesidades que los estudiantes tengan, optimizando la enseñanza y el aprendizaje dentro de la educación regular.

Es importante mencionar lo que se llama, individualización de la enseñanza ya que va de la mano con los dos principios anteriores.

1.5 Individualización de la enseñanza

Sánchez y Torres (1998) mencionan que la individualización de la enseñanza es un principio pedagógico imprescindible en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo cuando se trabaja con alumnos que se apartan significativamente de los procesos estandarizados de desarrollo, conducta y control.

Por su parte Carrasco (1997) indica que el principio de individualización plantea que cada alumno debe ser tratado de acuerdo con sus cualidades y aptitudes propias y personales, consiste en adaptar los métodos de enseñanza a las características individuales de cada alumno.

Siguiendo el mismo planteamiento, el autor menciona que la individualización reside en hacer un ajuste al tipo de ayuda pedagógica y a las características y necesidades de los alumnos. En este sentido la ayuda pedagógica se refiere, al apoyo prestado a uno o varios alumnos, adaptando la enseñanza-aprendizaje a las características de cada uno de ellos, es decir, apoyar en la organización del contenido del aprendizaje, en los estímulos a su motivación, en la propuesta de elementos correctores y en el seguimiento de sus progresos. Esta ayuda crea las condiciones de aprendizaje más apropiadas para que el alumno alcance los objetivos de la enseñanza, motivándolo a realizar las tareas y logrando que éstas sean atractivas y novedosas, pero sobre todo adecuadas al nivel del niño. Estas adecuaciones tienen el objetivo de conducir al alumno al éxito escolar.

El principio de la individualización educativa establece que cada sujeto tiene necesidades y habilidades, en el ámbito educativo dichas características requieren de la adaptación de los métodos y de estrategias utilizados por los profesores convirtiéndolas en ayudas ajustadas a las necesidades de los sujetos, para que así se asegure un aprendizaje significativo en los alumnos.

1.6 Integración Educativa

Macotela (1999) indica que el movimiento denominado integración educativa se inició en los Estados Unidos en la década de los 60's. Los iniciadores de dicho movimiento proponían

que todos los niños con alguna discapacidad fueran atendidos en aulas regulares, esto tiene su raíz filosófica en el principio de "normalización" ya que en dicho principio se propone educar a los alumnos en condiciones lo más próximas a la normalidad, dándole al alumno el derecho a ser considerado una persona diferente que puede estudiar y aprender de acuerdo con sus diferentes capacidades en una sociedad de personas distintas a él.

La misma autora afirma que, el movimiento de integración también tiene una raíz histórica apoyada en la controversia entre institucionalizar y desinstitucionalizar a la persona con alguna discapacidad. El reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona en instituciones apartadas de la comunidad, llevó a la búsqueda de opciones que estrecharan los vínculos entre la educación y el acceso a los beneficios que disfruta la mayoría de los alumnos de una comunidad dada.

Para la UNESCO (1994), el concepto de integración surgió en la década de 1980, como alternativa a los modelos segregados de currículos y escuelas para necesidades especiales, con el objetivo de que los estudiantes considerados como alumnos con necesidades especiales entraran en las escuelas comunes. A partir de la década de 1990 hubo un cambio notable del alcance, los objetivos y los contenidos en la educación y por lo tanto los alumnos con necesidades educativas especiales tienen el acceso a las escuelas regulares, con un curriculum flexible que logre tener adecuaciones para cada alumno dependiendo de las necesidades que presente.

Según Birch (1975), (citado en Sánchez, 1994) la integración se define como la unificación de la educación ordinaria y especial, que ofrece una serie de servicios a todos los niños.

Por su parte Gómez Palacios (1992), (citado en Sánchez, 1994) menciona que la integración se refiere al medio en que tendrá lugar la instrucción sistemática de las personas con necesidades educativas especiales. De acuerdo con Nicola (1993), (citado en Sánchez, 1994), la integración se considera como una oportunidad para el mejoramiento de las instituciones escolares y, en consecuencia, de la educación de todos los alumnos. Booth (1996), (citado en UNESCO, 1994) alude que la integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y

satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación.

Borsani y Gallicchio (2000), indican que para que la integración educativa sea posible se necesitan currículos flexibles, elevado nivel de formación y capacitación docente, y personal especializado con funciones de apoyo para llevar adelante la experiencia.

Siguiendo el mismo planteamiento Sánchez y cols. (2000), señalan que la integración educativa, en general, se refiere a la tendencia a incorporar en la escuela regular a aquellos estudiantes con discapacidades leves o moderadas.

Por otro lado García y cols. (2000) consideran que la integración consiste en que las personas con o sin discapacidad tengan acceso a las experiencias del resto de la comunidad y que puedan ser participes en todos y cada uno de los ámbitos, familiar, social, escolar y laboral, de esta manera es posible eliminar la marginación y la segregación. Por lo tanto, el objetivo principal de la integración es ayudar al proceso de formación integral de las personas con discapacidad, de manera dinámica, creativa, aceptando sus debilidades y valorando aquellas y cada una de sus capacidades para de esta manera integrarlos y hacerlos participes de los ámbitos que les toque vivir en su comunidad.

Por su parte Parrilla (1998), (citado en Dubrovsky, 2005) revela que uno de los modelos de integración frecuentemente observados es el denominado de intervención sectorial. Este modelo destaca que la integración es un proceso que afecta sólo al alumno integrado y no repercute ni en los demás compañeros ni en el sistema educativo, ya que sectoriza la intervención en el déficit del alumno.

La integración se considera como una oportunidad para el mejoramiento de las instituciones escolares, por medio de la unificación de los servicios de la educación ordinaria y la educación especial ejecutando las adecuaciones curriculares necesarias para cubrir las necesidades de los alumnos. La integración exitosa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros educativos, depende en gran medida de

que las personas involucradas en el ámbito sean capaces de crear las condiciones educativas adecuadas a sus necesidades.

Por otro lado Macotela (1999) afirma que el concepto de necesidades educativas especiales forma parte de los supuestos básicos que definen el principio de integración, se adopta con el fin de aminorar los efectos nocivos de etiquetar indiscriminadamente en la educación especial, al asumir que cada niño independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación, lo importante aquí es que se atiende a la persona y no a la etiqueta.

1.7 Necesidades Educativas Especiales

Afirma Vite (2010) que a lo largo de la historia han existido diversas formas de definir y tratar a las personas con problemas de aprendizaje. Dichas concepciones dependen en gran medida de las ideas y creencias de la sociedad, dichas definiciones permiten formar un juicio acerca de cómo se debe tratar a una persona con problemas en el aprendizaje.

Una definición utilizada en la actualidad es la de dificultades de aprendizaje, bajo la cual se clasifican muchos trastornos que ocasionan que un individuo no aprenda como lo hace la mayoría. Marchesi (1996), (citado en Vite, 2010) considera el término 'dificultades o retraso en el aprendizaje' muy amplio, pues abarca cualquier dificultad notable que un alumno encuentra para seguir el ritmo de sus compañeros de clase, sin importar el factor determinante. Dichos problemas se atribuyen al déficit de una habilidad determinada.

Santamaría y cols. (1999), (citado en Vite, 2010) manifiestan que dificultades de aprendizaje es un término general que describe al conjunto de problemas del aprendizaje. Una dificultad de aprendizaje puede causar que una persona tenga problemas aprendiendo y usando ciertas destrezas como: lectura, ortografía, escuchar, hablar, razonar, y matemáticas. Consideran que su origen es alguna disfunción del Sistema Nervioso Central, pudiendo presentarse también otros factores tales como problemas emocionales, retraso mental, deficientes oportunidades educativas, entre otras.

El campo corriente denominado dificultades del aprendizaje describe Farnham (2004), incluye nociones de daño cerebral, hiperactividad, formas leves de retraso, desajuste socioemocional, dificultades de lenguaje, sutiles formas de sordera, problemas perceptivos, torpeza motora y, sobre todo, dificultades en la lectura y la escritura. Esto produjo un gran número de problemas, no hay un modo sencillo y simple de clasificar todos los fenómenos de la educación especial y, por tanto, tampoco existe un procedimiento único de ordenar por categorías las dificultades del aprendizaje. Por tal motivo es importante resaltar que las dificultades de aprendizaje no siempre van ligadas a una discapacidad, si no que se pueden desarrollar en cualquier área o áreas, en cualquier momento en la vida de una persona implicando factores que las propician.

La definición de dificultades de aprendizaje afirma Vite (2010) tiene como desventaja que se centra principalmente en el ámbito académico, en los problemas que el individuo presenta en la escuela. También es una definición amplia, puesto que engloba problemas más específicos. Pero al mismo tiempo considera las diferencias individuales y orienta a potencializar las habilidades que se tienen para ayudar a desarrollar habilidades nuevas, partiendo de la idea de que los niños con problemas de aprendizaje son inteligentes, pero tienen problemas para ajustarse al sistema educativo.

Por otro lado Marchesi y Martín (1990) y Bautista (1993) mencionan que un niño con Necesidades Educativas Especiales presenta dificultades mayores que sus demás compañeros para poder adquirir aprendizajes que corresponden a su edad y que vienen marcados por el currículum. Lo anterior puede ser consecuencia de causas internas, carencias de su entorno socio-familiar o problemas escolares. Para ayudarlos a superar estas necesidades, se deben hacer adecuaciones y adaptaciones curriculares en las áreas que sean necesarias.

Bautista (1993) hace referencia a que el concepto de Necesidades Educativas Especiales no se refiere a una dificultad en particular, sino a las características presentadas por el alumno durante su proceso de aprendizaje y a la forma en que éstas son enfrentadas por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares.

Un antecedente importante para las Necesidades Educativas Especiales es la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, organizada por el Gobierno español. En el año 1994, la UNESCO congregó a altos funcionarios de educación en Salamanca, del 7 al 10 de junio, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen Necesidades Educativas Especiales. Como resultado de dicha reunión, el concepto de Necesidades Educativas Especiales cobró importancia en el ámbito educativo y se estableció su uso.

La Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales y un Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todas las personas, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada quien. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa.

En el contexto de este Marco de Acción el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades en su aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización. El conocimiento se construye y para que cada sujeto pueda apropiarse de él, es necesario que se produzcan conflictos cognitivos, podría afirmarse que esas necesidades especiales no son una desventaja (UNESCO, 1994).

Beltrán (1990), (citado en Verdugo, 1996) alude que el niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE), presenta una discrepancia notable entre lo que es capaz de hacer y lo que realmente hace. Tiene una pauta desigual en las alteraciones de los procesos de aprendizaje; sus dificultades de aprendizaje no se deben a retraso mental ni a pobreza cultural.

Por su parte García y cols. (2000) aluden que hay que tener en cuenta que cuando un alumno presenta necesidades educativas especiales en relación con sus compañeros de clase, tiene dificultad para desarrollar el aprendizaje en los contenidos escolares y por tanto requiere que se le proporcionen ayudas o recursos diferentes para alcanzar los objetivos o metas educativas.

Los mismos autores hacen referencia, que cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no sólo aquellos con alguna discapacidad, ya que hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no presentan problemas para aprender los contenidos. Mientras que hay niños que no tienen una discapacidad y presentan necesidades educativas especiales, pero también es importante decir que ningún sujeto ya sea con o sin discapacidad está libre de llegar a tener una Necesidad Educativa Especial, por lo tanto se les debe brindar el apoyo necesario para que los niños logren alcanzar los objetivos planteados en el curriculum como mencionan García y cols. (2000).

Por definición describe Macotela (1999), todo niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales, tenga o no una discapacidad. De ahí que se hable de Necesidades Educativas Especiales para alumnos con y sin discapacidad. Por su parte Sánchez y cols. (2000) aluden que las Necesidades Educativas Especiales son uno de los conceptos que marcan el cambio del paradigma en educación, su atención está puesta en las posibilidades del sujeto que aprende y no en sus limitaciones.

Los sujetos con Necesidades Educativas Especiales, aprenden más rápido que muchos de aquéllos con retraso mental leve, pero son más lentos que el estudiante promedio y a menudo luchan por superarse, aluden Sánchez y cols. (2000). Estos estudiantes no demuestran problemas cuando las demandas escolares se ajustan a su capacidad de aprendizaje, sin embargo, cuando aparecen tareas que les exigen un esfuerzo por encima de su nivel, el riesgo de que caigan en fracaso escolar aumenta y con frecuencia se presentan deficiencias acumulativas como por ejemplo: un escaso vocabulario, experiencias limitadas y un escaso reforzamiento de prácticas deseables en el hogar. Un alumno con promedio de calificación bajo, típicamente requerirá de apoyo extra, en la escuela o en el hogar, para aprobar la mayoría de las materias.

Los mismos autores, mencionan que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, la mayoría de ocasiones requieren de revisiones adicionales y reforzamiento por cada concepto aprendido, así como una instrucción especializada y adicional para hacer las tareas, y aunque no pueden avanzar a la par que sus compañeros, por lo general, llegan a dominar la mayoría de las habilidades básicas. Sin embargo, por lo general requieren de más tiempo para ejecutar las tareas y tienden a buscar las actividades más lentas y sencillas que resalten conocimientos y habilidades concretas.

Sánchez y cols. (2000) describen también, que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales necesitan mejorar además su autoconcepto y motivación, por lo que es importante identificar a tiempo sus problemas, explicarles su condición y, sobre todo, involucrarlos activamente en la planeación de las estrategias que se implementarán para resolver el problema. Muchos maestros son impacientes y negativos en su interacción con estos alumnos, a quienes tachan de flojos o desganados, otros, tratan de forzar su desempeño produciendo un notable desagrado en los niños por las tareas académicas y la frustración del alumno al percibir sus propias limitaciones. Estas acciones deben evitarse a toda costa si se pretende resolver el problema y mejorar las probabilidades de éxito escolar del alumno con Necesidades Educativas Especiales.

A todo esto Gross (2004) comenta, que los alumnos en algún momento de su vida escolar tienen diversas necesidades educativas y algunas necesidades educativas especiales, no todos los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen una discapacidad y no todas las discapacidades generan una Necesidades Educativas Especiales. Por lo tanto es importante que los alumnos con necesidades educativas especiales sean atendidos en las aulas regulares al igual que sus compañeros, sin hacer diferencias ya que lo más importantes es integrarlos, adecuando los contenidos curriculares de acuerdo a sus alcances para lograr impulsar su nivel de aprendizaje.

Por su parte Macotela (1999), describe que la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el aula regular posibilita a los niños a desarrollar, mantener y reforzar una amplia variedad de relaciones sociales y un nivel de aprendizaje, esto será posible siempre que cuenten con el apoyo adecuado dentro de las aulas regulares, tanto de

sus compañeros como del personal docente; por ello es importante que los docentes estén preparados para la adquisición de habilidades, detectando las fortalezas y necesidades de cada uno de sus alumnos, tenga o no Necesidades Educativas Especiales. Es por ello que, el papel de los docentes es central, puesto que son los actores que están más directamente en contacto con las necesidades del niño y con las características de su entorno educativo y social.

Existen diversas definiciones de las NEE que aportan aspectos importantes para su entendimiento y lograr atenderlas de manera adecuada. La definición de NEE está determinada por la cultura, definir las NEE permite entender la forma de cómo tratar a las personas que tienen un déficit en una habilidad determinada que les causa problemas al aprender, no sólo en el ámbito educativo, sino en la vida cotidiana. La definición de NEE orienta a potencializar las habilidades de los niños que presentan dificultades y plantea la idea de que todos son inteligentes pero tienen problemas para ajustarse al sistema social en todos sus aspectos. En este trabajo se entienden las NEE como

Aunado a esto, es primordial realizar una evaluación psicopedagógica para la oportuna detección de las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos, para la intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje.

1.8 Evaluación Psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica, explica Álvarez (2000), es entendida como un proceso dinámico, continuo y preventivo, en el cual se recoge y analiza información importante, relativa a los distintos elementos (emocionales, sociales, familiares) que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de identificar las necesidades educativas de un sujeto determinado que presenta dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas. De esta manera es posible fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisa para progresar en el desarrollo de sus distintas capacidades.

García y cols. (2000), explican que la evaluación psicopedagógica es un procedimiento para profundizar ampliamente en el conocimiento de los niños, y que habitualmente la realiza uno o varios especialistas. Sirve para que las personas que están en estrecha relación con aquellos niños a los que se pretende dar un apoyo, realicen actividades acordes a las necesidades del alumno.

Dentro del ámbito escolar, la evaluación psicopedagógica tiene como objetivo recopilar información sobre:

- Curriculum escolar: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Metodología didáctica: métodos, recursos y formas de enseñanza que facilitan el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Práctica docente: es la demostración experimental de la capacidad para dirigir las actividades docentes, que se realizan en el aula.
- Materiales curriculares: herramientas facilitadoras del proceso educativo llevado a cabo en las aulas educativas.

En la evaluación psicopedagógica debe tomarse en cuenta el desempeño que el niño tiene frente a la realización de una tarea determinada. Es importante identificar los niveles actuales de competencia con que cuentan los alumnos en relación con sus capacidades básicas contempladas en los objetivos generales de cada área, para poder evaluarlas al desarrollar las tareas MEC (1996).

Ayala y Galve (2010), describen que la evaluación psicopedagógica sigue, por lo común, las siguientes fases:

- a) Identificación del caso.
- b) Adopción de medidas ordinarias por parte del profesorado.
- c) Derivación del caso.
- d) Recogida inicial de información.
- e) Formulación de hipótesis y recogida de información adicional.
- f) Redacción del informe psicopedagógico.
- g) Intervención.

Así mismo, López (2008) hace hincapié en que una de las finalidades de la Evaluación Psicopedagógica, es orientar el proceso de toma de decisiones consensuadas sobre el tipo de respuesta educativa, que ayuda al alumno a favorecer su desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesor que trabaja día a día en el aula, es por este aspecto que la Evaluación Psicopedagógica cumple con una función preventiva.

Para cumplir con dicha función, los resultados de la evaluación psicopedagógica no se ajustan exclusivamente a propuestas de atención individual, sino que dirigen su propuesta a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos los alumnos. Para ello es importante y necesario el trabajo complementario que sólo puede garantizarse desde el debate y los acuerdos compartidos entre el psicólogo educativo y el profesor, respetando las atribuciones profesionales de cada uno. Para asegurar este respeto se debe mediar en cada circunstancia las formas de colaboración, que permite hacer de la Evaluación Psicopedagógica un proceso compartido entre el psicólogo educativo y el profesor.

Es importante resaltar la ayuda que presta la evaluación psicopedagógica en la detección de las necesidades educativas especiales apoyándose en la aplicación de instrumentos básicos para el diagnóstico. El fin de la aplicación de esta evaluación es orientar para la identificación del perfil de apoyos (tipo o grado de ayuda) que el alumno requiere en las distintas áreas que necesita para progresar y desarrollarse en su vida personal, escolar y social. Es por eso que todos estos aspectos deben ser una parte importante de cualquier currículo escolar.

Como ya lo han planteado los autores García y cols. (2000), es importante realizar una evaluación psicopedagógica a los niños y niñas con necesidades educativas especiales para poder saber cuáles son las necesidades y fortalezas que presentan. De esa forma se les puede brindar la ayuda necesaria y realizar las modificaciones necesarias al currículo para que todos los niños y las niñas alcancen los propósitos de la enseñanza planteados para el nivel educativo en el que se encuentran.

Por lo tanto es importante conocer a los alumnos para lograr un aprendizaje más significativo sin olvidar que todos los alumnos pueden alcanzar los objetivos y metas planteadas en el

currículo; sin perder de vista las características de cada uno de los alumnos que integran un aula; es por ello que es importante realizar un trabajo multidisciplinar, para no dejar fuera ninguno de los ámbitos que rodean a cada alumno.

1.9 Adecuaciones curriculares

La organización de la enseñanza se juzgó necesaria en función del nivel de desarrollo y de la naturaleza específica de las condiciones que presentan los alumnos. Con base en ello, los profesores deben proporcionar el apoyo necesario dentro de la clase, otorgando la ayuda adicional necesaria a cada alumno con el objetivo de reforzar en ellos su nivel de competencia en cuanto a sus destrezas básicas y de proporcionarles la información necesaria en sus clases.

García y cols. (2000), mencionan que las adecuaciones curriculares son las respuestas específicas y adaptativas a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común, su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo.

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para que el niño logre alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando los niños necesitan de un apoyo o ayuda adicional en su proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto estas ayudas deben de tomar en cuenta las motivaciones, intereses e inquietudes de los alumnos para obtener un resultado significativo en ese proceso de aprendizaje. De este modo podrán adecuar las actividades, los materiales, los bloques temáticos y las formas de evaluación, sin tener que ajustar los propósitos generales de los planes y programas del nivel educativo.

Dubrovsky (2005), señala que el diseño curricular propone objetivos y contenidos, que se organizan y articulan de modo tal que cada niño pueda acceder a los acontecimientos utilizando estrategias personales de apropiación. Los niños con Necesidades Educativas Especiales no están ajenos a este plano general. Por lo tanto, se debe diseñar para ellos una propuesta curricular adaptada a sus condiciones de aprendizaje.

En consecuencia, Borsani (2001) piensa que el tema de las adecuaciones curriculares ha quedado fuertemente ligado a los hoy llamados “niños con necesidades educativas especiales”. Sin embargo, excede ampliamente este terreno y su pertinencia cobra mayor relevancia en relación a los postulados de la escuela inclusiva y la escuela de la diversidad. Por ello es importante resaltar la definición que presenta el Diseño Curricular Jurisdiccional (1996-1999) citado en Borsani (2001), que explica a las adaptaciones curriculares como las variaciones que realiza el docente para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder al currículo común.

Así mismo Borsani (2001) refiere dos posibles direcciones, según las dimensiones que se consideren a cerca de las adecuaciones curriculares.

- La primera dirección contempla las adaptaciones de acceso al currículo de la educación, se refiere a las modificaciones de espacios, a la introducción de recursos materiales, de comunicación y equipamiento específico para posibilitar el aprendizaje de los contenidos. En estos casos, se procura la necesaria adecuación de las aulas y de las instituciones a las características de estos alumnos.
- La segunda dimensión es la que hace referencia a las adaptaciones curriculares específicamente. Éstas son las modificaciones realizadas al currículo común para responder a las diferencias individuales. Las adaptaciones curriculares constituyen un continuo que va desde adaptaciones menos significativas a más significativas en función del grado de dificultad que presente el alumno.

Respecto a esto Jiménez (1995), indica que hablar de adecuaciones curriculares no significativas, se refiere a todas aquellas acciones por parte del docente que no modifican el programa de estudios oficial. Este tipo adecuación está constituida esencialmente, por la creación de situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos. Estas acciones constituyen ajustes metodológicos y evaluativos, no cambio de objetivos o contenidos del programa oficial, de acuerdo a las necesidades, características e intereses de los educandos, sin olvidar los objetivos y contenidos de cada materia. Estos cambios pueden incluir las actividades, los materiales a emplear y las estrategias metodológicas a utilizar.

Las adaptaciones curriculares significativas se refieren a modificaciones que se realizan en uno o más elementos del currículo, como por ejemplo: contenidos, metodología, evaluación y objetivos, llevadas a cabo por el profesor en colaboración con los especialistas de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que afectan no sólo al cómo hay que enseñar y evaluar sino al qué y cuándo es preciso hacerlo. Son por lo tanto de carácter extraordinario y según Jiménez (1995) afectan en cuanto a la metodología de trabajo, materiales, evaluación en los contenidos, etc., por ello es de suma importancia que las adecuaciones curriculares que se realicen sean de acuerdo al nivel de desarrollo de los alumnos, sin dejar de lado sus necesidades, alcances, gustos, etc., con la finalidad de motivarlos para optimizar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera es adecuado identificar las adecuaciones curriculares específicas, por ello Borsani (2001) menciona que éstas incluyen, los recursos, métodos, estrategias, etc., a las que se recurre tanto para enseñar como para evaluar. Estas adecuaciones específicas se diseñan tratando de articular el objeto a conocer con el sujeto que aprende, la propuesta curricular con el alumno que a ella accede. No es, entonces, el niño el que se adapta o se somete al currículo, sino que se trata de lograr una planificación al servicio del aprendiz. Las adecuaciones son concebibles si se considera la heterogeneidad de la población educativa como una realidad de nuestros tiempos.

Para diseñar estas adecuaciones curriculares tan específicas es necesario dimensionar la relación que se establece entre el niño y la propuesta pedagógica, es decir que surge a partir del enlace que establezca el aprendiz con el currículo que se irá modificando.

El mismo autor menciona que al pensar en una adecuación al currículo, es necesario conocer profundamente al alumno, sus modos de aprender y sus posibilidades de acceder al conocimiento. No basta con enumerar los “déficit” o trastornos que se detectan en las funciones involucradas en el proceso de aprendizaje, sino que se torna indispensable conocer cómo opera subjetivamente este niño, y cuáles son sus reales potencialidades para hacerle una propuesta educativa que posibilite el máximo de su desarrollo social, emocional e intelectual.

Como ya se había mencionado, es indispensable conocer a los alumnos en cuanto a su forma de aprendizaje, gustos, preferencias y hábitos, sobre todo en las dificultades que pueden llegar a presentar, esto con el objetivo de brindarle el apoyo necesario y adecuado para que logre superarla. Es importante conocer las áreas más comunes donde se pueden llegar a presentar dichas dificultades, es por esto que hablar de las necesidades educativas especiales en lecto-escritura resulta primordial, a continuación se detalla su definición y aspectos importantes para lograr detectarlas a tiempo.

CAPITULO II. Lecto-Escritura

2.0 Procesos implicados en la lectura

Rueda (1995) afirma que la lectura es una actividad que a primera vista puede parecer sencilla por lo cotidiana y familiar que resulta. Leer es una operación compleja en la que interviene un conjunto de procesos cognitivos que conducen al lector a atribuir significado a un texto escrito. Estos procesos cognitivos van desde la percepción visual de las letras, a la obtención de un significado global del texto. Son procesos que tienen que ver con la transformación de esas letras en sonidos, con la construcción de una representación fonológica, con el acceso al significado de la palabra, seleccionando el más apropiado en cada contexto, o con la asignación de un valor sintáctico a cada palabra para poder dar un significado a cada frase y de esta manera llegar a la construcción del significado global del texto.

La misma autora afirma que en la lectura intervienen e interactúan dos tipos de información: la visual y la no visual. La información visual, se refiere a los signos que podemos ver en la página escrita, la información que ha de integrarse con la información no visual, relativa al conocimiento que el lector posee del lenguaje y del mundo, de manera que esa información le ayude a dar sentido a lo escrito.

Bruer (1997), menciona que la lectura es un proceso de construcción, en cuanto que combina los elementos del texto con los conocimientos previos que posee el lector sobre el mundo que lo rodea. Una persona no puede leer con efectividad si no se acerca al texto de una manera activa, regulando y manteniendo la atención en la tarea, seleccionando los conocimientos previos, interpretando lo que está leyendo, formulando cuestiones y cuestionando o modificando hipótesis.

Así mismo menciona, que se ha calificado la lectura como un proceso contractivo y activo, pero también señala que es un proceso estratégico, es decir, como un método para emprender una tarea o alcanzar un objetivo, en el cual también se pueden presentar Necesidades Educativas Especiales.

Moreno (2005), menciona que la lectura es más compleja que la escritura en el sentido de que posee más variantes y tiene un abanico más amplio de posibilidades. La lectura es un acto más complejo que la escritura y, probablemente, como acto intencional, menos consciente, es decir, durante la lectura, es el lector quien tiene que llenar todos los huecos, ponerse en manos del escritor y seguir su discurso, su vocabulario, su exhuberancia o parquedad lingüística; el texto exige desentrañar las frases de otro, descifrar sus elipsis e interpretar las ideas del escritor.

Para entender más a fondo el proceso de la lectura, se han estipulado módulos o procesos de lectura, los cuales se dividen en cuatro módulos, que son representados en la figura 1, para posteriormente definir en que consiste cada uno de ellos.

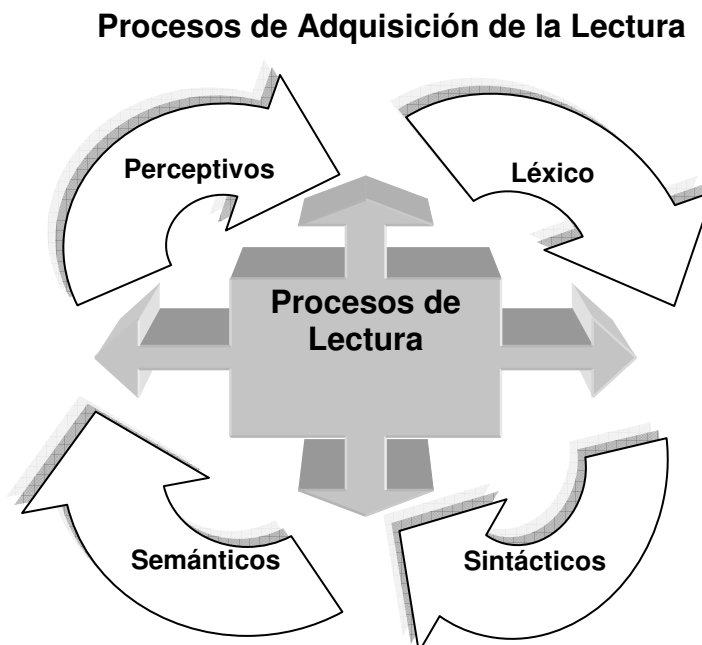


Figura1 (tomado de García y González, 2000)

Modulo Perceptivo

García (1998), manifiesta que en este modulo la primera tarea del sujeto al leer es la de tipo perceptivo, donde se deben incluir procesos de extracción de información, procesos que se relacionan con la memoria icónica y procesos con la memoria de trabajo, en la que se efectúan labores de reconocimiento y análisis lingüístico. A partir de dichas labores es posible realizar el análisis visual sobre el cual no hay unanimidad en la explicación de su

funcionamiento, se fundamenta entonces en una doble hipótesis, la primera nos dice que se parte del reconocimiento global de las palabras y la segunda menciona que se parte del reconocimiento previo de las letras.

Por su parte García y González (2000), aluden que el proceso perceptivo es el que se encarga de transformar la información impresa en un código visoespacial, almacenando los inputs transformados previamente en la memoria sensorial, permitiendo así que la memoria operativa seleccione y trate los rasgos mas relevantes para reconocerlos como unidades lingüísticas, como representaciones ortográficas.

Módulo Léxico

García (1998) declara que este módulo consiste en la recuperación del concepto que se asocia a la unidad lingüística, o bien la recuperación léxica, esto a través de dos rutas: la primera es directa, visual u ortográfica, permite la conexión del significado con los signos gráficos por la intervención de la memoria global de las palabras y de ahí se llega al léxico fonológico; la segunda ruta es llamada indirecta o fonológica, ésta recupera la palabra mediante la aplicación de las reglas de transformación grafema a fonema, como consecuencia se obtiene el significado.

Así mismo García y González (2000) mencionan que este proceso léxico transforma las representaciones ortográficas en conceptos, al procesarlas desde el conocimiento previo que se encuentra almacenado en el lexicón del lector. Los procesos de acceso léxico pueden operar mediante el reconocimiento gestáltico de la palabra escrita tratándola como si se tratase de un ideograma o mediante una estrategia fonológica transformando las representaciones ortográficas en representaciones fonológicas, es decir en lenguaje hablado ya que hace uso del código de correspondencia grafo –fonémicas.

Módulo Sintáctico

El conocimiento gramatical del lector, sobre los contenidos específicos a lo que se enfrenta al leer es básico y necesario para una lectura correcta, esto se refiere a que deben utilizarse

las claves sintácticas o gramaticales del tipo de oraciones que contienen, etc. Los procesos sintácticos incluyen estrategias de reconocimiento sintáctico o gramatical, como la consideración del orden de las palabras, el papel de las palabras funcionales, el significado de las palabras y el uso de los signos de puntuación; esto conducirá a la propuesta de diferentes modelos de procesamiento sintáctico que se ajustan a los elementos léxicos y al sentido de lo expresado en la lectura, García (1998).

García y González (2000) agregan que estos procesos son los responsables del procesamiento de las relaciones sintácticas y gramaticales entre las palabras, este procesamiento es necesario para poder construir las proposiciones para así poder acceder al lexicón.

Módulo Semántico

García y González (2000) hacen referencia que estos procesos son los responsables del análisis del contenido conceptual y proposicional de las oraciones, además del conjunto de operaciones que relacionan unas proposiciones con otras para formar la estructura global del significado que produce un texto. Mientras que para García (1998) son necesarios los conocimientos previos referidos al significado declarativo y procedimental, que exige integrar el léxico, las distintas palabras en un todo coherente que permite la extracción del significado del mensaje, más allá de lo que cada una de sus partes componentes representa.

Por su parte Moreno (2005) refiere que cada persona es un lector individual, concreto, que se desenvuelve en situaciones específicas de aprendizaje, sin embargo su principal problema es la falta de organización de la lectura comprensiva en el currículo escolar. Por tanto la responsabilidad de la institución educativa es desarrollar la competencia lectora del alumnado, para ello es importante precisar cuáles son las habilidades o destrezas necesarias que están en la base de dicha competencia.

Las estrategias que se emplean están ligadas a procesos cognitivos y metacognitivos que implican formas de pensar y realizar análisis, los cuales se determinan por la capacidad del

alumnado. Para ello Moreno (2005), postula cuatro habilidades o estrategias básicas: memorizar, interpretar, valorar y organizar los textos que se leen:

- Para desarrollar la memoria, plantea diversas actividades que requieren recordar palabras claves, que permitan responder a preguntas, detalles, datos aislados o coordinados.
- Estrategia de interpretar.- averiguar qué dice el título, determinar el emisor, el destinatario y la finalidad del texto, explorar el mensaje, ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos, predecir lo que sucederá y extraer conclusiones.
- Estrategia de valorar.- se refiere a captar el sentido de lo leído, diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario, clasificar ideas y hechos.
- Estrategia de organizar.- hace referencia a la elección de un título para cada párrafo, establecer consecuencias, seguir órdenes, aplicar instrucciones, hacer esquemas, completar estructuras y resumir.


Con lo anteriormente planteado por los autores es importante resaltar que la lectura es un proceso complejo en el que intervienen diversos procesos cognitivos que ayudan a los alumnos a darle un significado a la lengua escrita, al llevar dicho proceso se desarrollan los módulos de la lectura, siendo esto de suma importancia para el alumno, logrando de esta forma consolidar la lectura y así obtener la escritura de acuerdo a los siguientes niveles de adquisición.

2.1 Niveles de adquisición de la escritura.

Ferreiro y Teberosky (1979) distingue cinco niveles de escritura en los niños escolarizados:

Nivel 1: Presilábico, se caracteriza por la reproducción de rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura, ya sea cursiva o de imprenta (ver figura 2). Si es cursiva se pueden encontrar grafismos ligados entre sí con una línea ondulada como forma de base, en la cual se insertan curvas cerradas o semicerradas.

Ejemplo 1 del nivel presilábico (figura 2)

	<p>OSO</p>
---	------------

Sin embargo trata de imitar la letra de imprenta, los grafismos se encuentran separados entre sí, compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas.

No obstante, al mismo nivel pueden aparecer intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido (ver figura 3).

Ejemplo 2 del nivel presilábico (figura 3)

<p>O I O L O</p>	<p>OSO</p>
--------------------	------------

Nivel 2: Silábico Inicial, la hipótesis central de este nivel es la diferencia objetiva en las escrituras (ver figura 4). El progreso gráfico más evidente es, que la forma de los grafismos es más definida, más próxima a la de las letras. En algunos niños la disponibilidad de formas gráficas es muy limitada, y la única posibilidad de responder, a la vez a todas las exigencias, consiste en utilizar la posición en el orden lineal.

Ejemplo del nivel silábica inicial (figura 4)

<p>MRA</p>	<p>Marcela</p>
<p>EMR</p>	<p>Escalante</p>

Nivel 3: Silábico estricto, se caracteriza por una hipótesis silábica, el niño trata de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura (ver figura 5), en este intento el niño pasa por un periodo de la mayor importancia evolutiva, cada letra vale por una

sílaba. Con esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes.

La hipótesis silábica puede aparecer con grafías aun lejanas a las formas de las letras, tanto como con grafías bien diferenciadas. En este último caso las letras pueden o no ser utilizadas con un valor sonoro estable.

Ejemplo del nivel silábico estricto (figura 5)

M A	Me
	Sa

Nivel 4: Silábico alfabético, es el pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética, en donde el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya más allá de la sílaba (ver figura 6), por el conflicto entre la hipótesis silábica, la exigencia de cantidad mínima de grafías y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone, y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica. Se comienzan a usar más letras para la escritura de una sílaba, pero no para otras, es decir en este nivel los niños llegan a omitir algunas letras, por lo tanto se considera un avance en la escritura del niño con respecto a sus escrituras silábicas anteriores. Es un período de investigación entre el nombre de la sílaba y la representación fonética de las letras.

Ejemplo del nivel silábico alfabético (figura 6)

PAO OMSO	El pato toma sol
-----------------	------------------

Nivel 5: Alfabético, constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel el niño ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir (ver figura 7).

Ejemplo del nivel alfabético (figura 7)

KAMIÓN MINENA TOMASOL	CAMIÓN
	MI NENA TOMA SOL

2.2 Estrategias de la escritura

Bereiter y Scardamalia (1987), (citado en Moreno, 2005), distinguían dos modelos de procedimientos para la elaboración de textos:

El primero consiste en “decir el conocimiento”, con el cual se limitaba a construir un texto encadenando una sucesión de frases. Este modelo es el que domina en las instituciones educativas, especialmente en las áreas no lingüísticas, donde simplemente se traslada el conocimiento a una hoja, sin realizar el proceso de razonamiento de la información. Sin embargo, el hecho de que el alumnado realice dicho trasvase no implica necesariamente que haya logrado apropiarse de esos conocimientos.

El segundo modelo pretende transformar el conocimiento, según el cual planificamos, proponemos y reelaboramos el texto en función de una representación previa del texto final y de la situación discursiva. Este modelo se refiere a apropiarse del conocimiento, a adquirirlo o asimilarlo, a tener la posibilidad de acceder en cualquier momento a él, y ser capaces de reutilizarlo y generalizarlo pertinentemente en función de una intención comunicativa determinada.

Por su parte Salgado (1995) menciona que el tránsito de la oralidad a la escritura configura un proceso en el cual los límites de los diversos estadios se desdibujan y confluyen en un continuo. Este mismo autor, explica que para favorecer la presentación de la propuesta, analizó por separado los que podrían llegar a ser esos primeros niveles en la adquisición inicial de la lengua escrita, que no se dan en forma lineal y consecutiva, sino en una dinámica de interdependencia, y que en la educación formal pueden aparecer de la siguiente manera.

Primer momento: de conciencia lingüística.

Salgado (1995) alude que, más allá del conocimiento parcial y fragmentario que el sujeto pudiera tener del código de representación gráfica de la lengua, se plantea inicialmente una reflexión sobre su articulación oral, tendiente a promover una:

- Conciencia léxica: que permita acercarse al concepto de la palabra;
- Conciencia fonológica: que le permita reconocer los sonidos articulados de su lengua.

En este momento explica Galve (2007), se recupera la forma ortográfica de la palabra directamente en el almacén de la memoria de las palabras escritas, permitiendo escribir las palabras con la ortografía adecuada, pero sólo aquellas que están representadas en el léxico grafémico.

Segundo momento: de reconocimiento fonético-ortográfico.

Afianzando la conciencia fonológica y tratando de aprovechar los conocimientos previos que el sujeto pudiera tener del código ortográfico, se suministra una fuente de información racional, mínima y suficiente que permite identificar una posible representación de cada uno de los fonemas reales de uso, facilita los primeros trabajos de escritura y ratifica la hipótesis alfabética.

Tercer momento: de escritura fonológica.

A partir de la simplificación facilitadora del código, se promueven diversos tipos de trabajos de escritura significativa, que permiten un mayor desarrollo de la conciencia léxica y fonológica y un acercamiento espontáneo a la lectura.

Por su parte Galve (2007) refiere que este momento opera a partir de la representación de la forma fonológica de la palabra, activará en el léxico fonológico de salida (lo cual lo hace mediante el mecanismo de conversión de fonemas a grafemas), una vez realizado lo anterior se desarrollará una secuencia de grafemas que será depositada en el retén grafémico.

Cuarto momento: de escritura ortográfica.

Salgado (1995) sugiere que el suministro de información debe ser reflexiva e independiente al código ortográfico convencional, es decir que el sujeto contextualice racionalmente la información que va adquiriendo.

A partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias de la ortografía, pero no tendrá problema de escritura en sentido estricto, esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas, además de las dificultades en escritura puede llegar a presentarlas en la lectura.

Por su parte Villamizar (1998) alude que, la escritura es la expresión del lenguaje y más precisamente del idioma. Por ello, su desarrollo está directamente ligado con el progreso alcanzado por aquel.

No obstante, Moreno (2005), refiere que escribir posibilita la toma de conciencia sobre ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas que no siempre son tomadas en cuenta y constituyen un obstáculo para la comprensión. La escritura debe estar muy bien organizada, y para ello, tiene que planificarse en función de la resolución de los problemas que el alumnado va a encontrar a la hora de leer textos.

Una vez que los alumnos han adquirido la lectura y la escritura se pueden originar diferentes dificultades en su consolidación, dichas dificultades pueden agravarse propiciando necesidades educativas especiales en lecto-escritura, por ello es importante estudiarlas y de esta manera lograr identificarlas, para atenderlas.

2.3 Necesidades Educativas Especiales en la Lectura

La SEP (2000), menciona que una buena cantidad de niños en edad escolar, independientemente de su clase social, se enfrenta a notables dificultades para aprender a leer, para que todos los niños alcancen la excelencia educativa es preciso entender por qué existen estas disparidades, así como hacer esfuerzos para cambiarlas o contrarrestarlas.

Por tal motivo Galve (2007) alude que, las principales Necesidades Educativas Especiales en el área de la lectura se presentan tanto en la decodificación del texto como en la pronunciación de palabras, entre las cuales se pueden encontrar:

- Adiciones. Es cuando los niños añaden el sonido de una letra o sílaba de uno de los elementos no necesario; ejemplo: acuerdo por acuerdos.
- Sustituciones. Pronuncia el sonido de una letra, sílaba o palabra diferente a la escrita, sustituyéndola; ejemplo: peluca por peluquero.
- Omisiones. En este apartado el niño no pronuncia u omite el sonido de una letra o sílaba; ejemplo: modela por modelar, y llegado por llegando.
- Rotaciones. A la hora de leer el alumno pronuncia el sonido de una letra en lugar de otra, suele darse con mayor frecuencia en las letras b-d, q-p, n-u, m-w; ejemplo: boda por poda.
- Inversiones o desplazamientos. El alumno pronuncia los fonemas que componen la palabra o sílaba alternando el orden; ejemplo: tirgo por trigo.

Gross (2004) menciona que, todo maestro tiene que ser capaz de estructurar un plan de acción para enseñar a los niños a leer, utilizando estrategias eficaces y probadas, de realizar una evaluación pertinente de las destrezas lectoescritoras del niño y supervisar los resultados de cualquier intervención. Refiriéndose a la evaluación de las dificultades de la lectura, plantea que la herramienta básica para evaluar las destrezas de un niño en cuanto a la lectura en los niveles de la palabra, la oración y el texto es el análisis de errores, en el cual se demostrará si el alumno es un lector “sobrepredictivo” o “infrapredictivo”.

Un lector sobrepredictivo tiene la facilidad para inventar las palabras que cree se deben decir (haciendo uso de claves semánticas y gramaticales) aunque no la tenga para contrastar sus predicciones con las claves gráficas de la lectura, manifiesta soltura, aunque a menudo es impreciso; cuando leen en voz alta necesita dirigir su atención a las letras iniciales y finales, a las cadenas de letras y a la longitud de las palabras, a todo lo que les lleve a centrarse en los detalles visuales.

El mismo autor define a los lectores infrapredictivos como un grupo más grande que necesitan un apoyo inverso; acostumbran leer palabra por palabra, con escasa expresividad

y prestando poca atención al significado del texto, necesitan hablar mucho sobre lo que leen, escuchar audio-libros y grabaciones de ellos mismos mientras leen, realizar actividades en las que tienen que rellenar espacios en blanco utilizando el contexto y la letra inicial para prever las palabras que están omitidas, releer párrafos y preguntarse siempre: “¿Tiene sentido lo que he leído?”.

Con el fin de establecer el nivel de las lecturas con las que trabajará el alumno y con el de supervisar el progreso, Gross (2004) indica que se debe complementar el análisis de errores con la evaluación que facilite una medida de la edad lectora. Varias de las herramientas utilizadas en la actualidad incluyen tanto el análisis de errores como la evaluación del nivel lector general del niño. Su aplicación requiere solo entre 5 y 15 minutos, y puede ser aplicada por el profesor, siendo de gran utilidad pues no se requiere de un especialista en necesidades educativas especiales. Este tipo de herramientas, además, tienen la ventaja de proporcionar puntuaciones independientes de las destrezas de descodificación y de comprensión del alumno.

En cuanto a la evaluación, Gross (2004) promueve una idea muy sencilla, basada en la idea de los pequeños pasos. Si parece que a un alumno le cuesta trabajo leer algo podemos preguntarnos cuales son los pasos previos necesarios que hagan posible ese aprendizaje e intentar hallar el posible punto de ruptura de la cadena de aprendizaje en el caso de un sujeto en concreto. Por ejemplo, no es bueno esperar que un niño adquiriera un vocabulario visual si no puede diferenciar de manera fiable una palabra de otras similares.

El modelo de evaluación diagnóstica propuesto por Gross (2004), está orientado a la práctica y sólo pretende proporcionar información sobre aspectos de destreza antecedente o subyacente que son fundamentales para el progreso del niño y con respecto a los cuales podemos hacer algo para propiciar una mejora. No obstante, si el modelo se aplicara a todos los alumnos con alguna dificultad de lectura, el maestro podría desarrollar estrategias individualizadas más ajustadas para las necesidades de cada niño.

Las estrategias individualizadas tendrán que incluir, indica Gross (2004), un plan para incrementar la cantidad de práctica de lectura del niño, es decir, aumentar su contacto con

material impreso, fomentar el interés y el gusto por los libros. Esto se debe a que los niños con alguna dificultad lectora necesitan ver con mayor frecuencia una palabra para lograr recordarla. Además de fomentar el contacto con material impreso, con la mayoría de los niños es necesario incluir en el programa de lectura un elemento de “sobreprensaje”; es decir, de repetición constante de variaciones sobre el mismo material, de manera que los conocimientos y destrezas se automaticen y se resistan al olvido.

El remedio a la mayoría de las dificultades lectoras es la práctica desarrollada mucho más allá del punto en el que parezca que el niño ha dominado el nuevo elemento. Para los maestros de niños con dificultades de aprendizaje, el reto consiste en cómo conseguir que la práctica sea motivadora para ellos, de manera que quieran mejorar.

Gross (2004) dice que la mayoría de los niños con dificultades de comprensión lectora carecen de habilidades de descodificación, no saben lo que significan las palabras y en ocasiones se les dificulta recordarlas cuando se les dicen; la gran mayoría de estos alumnos tienen una base suficiente, y en ocasiones superior, de lenguaje oral para la lectura, son capaces de utilizar el contexto y su conocimiento del lenguaje para prever palabras desconocidas y comprender lo que han leído, mientras que otros niños pueden descodificar con soltura y rapidez, pero no comprenden lo que leen.

También hace referencia, que los niños sin destrezas lectoras de descodificación o de comprensión, frecuentemente se retrasan en el transcurso de su vida escolar en comparación con sus compañeros que sí las tienen, hecho que podemos prevenir; hay gran cantidad de escuelas y de maestros con un gran compromiso con el derecho del niño a leer y confianza en su capacidad docente que casi no tienen casos de fracasos en la lectura.

Reafirmando lo anterior Defior (1993), alude que la mayoría de los niños en educación primaria tiene necesidades educativas especiales en el área de la lectura, en aspectos como percepción fonémica, producción de palabras, memoria de trabajo lingüística, comprensión de frases y acceso al léxico.

2.4 Necesidades Educativas Especiales en la Escritura

Gross (2004) menciona que el análisis de errores en la escritura de un alumno se puede tratar de una escasa conciencia fonológica, por cuya causa las letras que escribe el niño guardan poca relación con los patrones de sonido de las palabras, cuando se detecta que este es el problema, es posible que el alumno deba trabajar en los niveles auditivo y oral para “escuchar” correctamente cuando riman las palabras, cuáles son sus sonidos constituyentes y cómo pueden agruparse en sílabas, en tal caso, quizá haga falta una enseñanza fonética sistemática y estructurada, junto con algunas actividades para mejorar las destrezas visuales, utilizar con regularidad el sistema “mirar-tapar-escribir-comprobar”, aprender palabras nuevas reuniéndolas en grupos y oraciones con vocablos que compartan el mismo patrón visual/cadena de letras, y usar materiales comerciales de apoyo.

Brooks y Weeks (1999), (citado en Gross, 2004) realizaron una investigación sobre los estilos individuales de aprendizaje, compararon diversas formas de enseñanza de la ortografía que ayudaron para descubrir qué enfoque le iría bien a un niño concreto: las formas de enseñanza son las siguientes.

- Comienzo y rima: basada en la división de la palabra en sus componentes.
- “Mirar-tapar-escribir-comprobar”: mirar atentamente la palabra durante 10 segundos, taparla, escribirla de memoria y a continuación, comprobar lo escrito y hablar sobre los errores que pueda haber.
- Deletreo oral simultáneo: escribir la palabra, decir el nombre de cada letra mientras se escribe; después, decir toda la palabra y verificar la corrección.
- Vínculos con imágenes: escribir la palabra y trasladar algunas o todas las letras a una imagen.
- Mirar y decir: mirar cuidadosamente la palabra durante unos 10 segundos y decirla después.

Por su parte, Veit (1986), (citado en Gross, 2004) ha demostrado que el uso de reglas mnemotécnicas es muy eficaz para asegurar el recuerdo a largo plazo de las palabras con ortografía difícil, más aún que la enseñanza directa y sobre aprendizaje.

Cuando se evalúa la caligrafía de los alumnos, a veces, puede resultar difícil hacer caso omiso de la impresión global de descuido y detectar con precisión dónde residen las dificultades, Gross (2004).

Una sencilla lista de comprobación, que utilice el maestro o el niño, puede ayudar a detectar las áreas problemáticas. Tiene que contemplar los cuatro aspectos fundamentales de la caligrafía: forma, espaciado, tamaño e inclinación. Así mismo el autor hace referencia a que existen muchas razones por las que los niños pueden llegar a tener dificultades caligráficas. Con frecuencia una enseñanza precoz insuficiente o unos métodos inadecuados son los responsables.

No obstante, Gross (2004) alude que, algunos alumnos tienen dificultades motrices internas, que afectan su desarrollo caligráfico, con independencia de la buena enseñanza que reciban y los oportunos recursos. Las dificultades pueden extenderse a la coordinación motora general, el equilibrio, el control manipulativo fino, la conciencia espacial y corporal, la percepción visual, la articulación del habla, la atención y la concentración.

Este mismo autor resalta la importancia de que los profesores conozcan la diversidad de formas posibles para evitar que los alumnos se limiten a copiar lo que ven, con el fin de permitir que los niños demuestren, ordenen y reflexionen sobre lo que hayan aprendido. Así mismo, el autor menciona que las estrategias de acceso al currículo para los niños con dificultades de escritura se dividen en dos grupos. El primero de ellos está formado por aquellas en las que no se pide al niño que escriba de ninguna manera, sino que utilice otros medios de registro. El segundo está formado por las estrategias que consideran una escritura con ayuda de una u otra forma.

Gross (2004) considera primero la idea de evitar totalmente la escritura, para que los niños en un primer momento se vayan familiarizando con la concepción de que sus ideas se pueden expresar por medio de grafos que posteriormente se convierten en la escritura. Aunque el niño no tenga que escribir nada en absoluto, sí puede, en cambio:

- Hacer dibujos o diagramas detallados.
- Realizar grabaciones de audio y video.

- Utilizar tableros o tareas de clasificación de todo tipo.
- Establecer correspondencias entre nombres e imágenes u objetos.
- Secuenciar imágenes.
- Establecer la correspondencia entre oraciones e imagen.

La escritura es algo permanente, sea bueno o malo el producto, no desaparece, por eso, es un campo en el que el fracaso daña de un modo especial la autoestima del alumno, concluye Gross (2004). En la actualidad se tienen herramientas que garanticen evitar esta pérdida de autoestima y que todos los niños estén capacitados para realizar unos escritos de los que puedan enorgullecerse. Sin embargo son necesarias escuelas que aporten a los maestros la confianza suficiente, en el momento oportuno, para hacer uso de las herramientas.

Galve (2007) menciona que las principales Necesidades Educativas Especiales en el área de la escritura se presentan tanto en el dictado como en la escritura espontánea las cuales son:

- Adiciones. Es cuando los alumnos añaden una letra o sílaba a la palabra que tienen que escribir.
- Sustituciones. Sustituyen una letra de la palabra por otra y por lo tanto cambia su significado.
- Omisiones. No escribe alguna letra de la palabra.
- Rotaciones. A la hora de escribir cambia las letras, suele darse con mayor frecuencia en las letras b-d, q-p, n-u, m-w.
- Inversiones o desplazamientos. Los alumnos cambian el orden de las letras en la palabra que pretenden escribir y por lo tanto cambian la palabra.
- Uniones. Es cuando juntan palabras de forma incorrecta o no hacen la separación de palabras, es decir, escriben las palabras de una forma unida.
- Fragmentaciones. Es cuando los alumnos escriben palabras con sílabas separadas y por tanto, la palabra cambia de significado.

De este modo se establece que la lectura y escritura van de la mano, como se analizará en el siguiente apartado.

2.5 Necesidades Educativas Especiales en Lecto-Escritura

Villamizar (1998) menciona que, el aprendizaje de la lecto-escritura, ha sido desde siempre el momento inicial de nuestro sistema escolar. Esto significa que, es el primer peldaño de la escolaridad y por tanto, una circunstancia específicamente importante en lo que se refiere a adecuación o inadecuación, éxito o fracaso en la escuela, por parte del docente.

El mismo autor, refiere que, aún cuando nuestro sistema escolar es preciso en cuanto a la edad de admisión y por tanto de inicio del aprendizaje de la lecto-escritura, no existe la misma claridad o el consenso entre los estudios de la materia. Sin embargo, por diversas razones, quienes se han dedicado a investigar sobre este aprendizaje específico, sus métodos, sus características especiales y sus problemas, no han hallado vía para ponerse de acuerdo al momento en que debe iniciarse este aprendizaje, para que se produzca de la manera más eficaz y previniendo traumas y frustraciones, generadoras de Necesidades Educativas Especiales en dichas áreas.

Raramente se presentan Necesidades Educativas Especiales, en la expresión escrita de modo aislado; lo más común es que aparezcan asociadas con las Necesidades Educativas Especiales en la lectura y, en general, se manifiestan a partir del segundo año de educación primaria. Muchas de las Necesidades Educativas Especiales, que aparecen en el área de la lecto-escritura tienen su raíz en las dificultades a la hora de operar en la conciencia fonológica.

Así mismo menciona, que la característica esencial de las Necesidades Educativas Especiales en la lecto-escritura es un rendimiento bajo, ya sea en el reconocimiento de palabras, velocidad o comprensión lectora, respecto a lo esperado a la edad cronológica, el coeficiente intelectual y la escolaridad propia de la edad del sujeto. Esa alteración interfiere de manera significativa en el rendimiento académico o con ciertas actividades de la vida cotidiana para la que se requiere dicha habilidad.

Defior (1996) menciona que los niños con Necesidades Educativas Especiales, se encuentran por debajo de sus compañeros en dominio de algún aspecto que condicionan el

éxito académico en su desarrollo cognitivo, social y afectivo que se ve afectado en las habilidades de lectura y escritura.

Para Gross (2004) las dificultades en la lecto-escritura son más comunes de lo que se cree, 1 de cada 20 niños no alcanza siquiera el nivel 2 en los test de lenguaje al finalizar el 2º grado de primaria, es una cifra bastante importante como para que los profesores de primaria tengan en su clase uno o dos niños, por lo menos, que son incapaces de leer y escribir bien como para satisfacer las demandas curriculares más básicas. La mayoría de estos niños tienen capacidades normales, no presentan retraso ni son lentos en su aprendizaje, solo tienen dificultades específicas de la lecto-escritura. Son capaces de desenvolverse bien en otras materias, aunque en algunas ocasiones, sus dificultades para trabajar con textos les impiden desarrollar su potencial real.

El mismo autor, plantea que en cuanto a las dificultades en la lecto-escritura, los profesores necesitan tener conocimiento de su elevada frecuencia y evitar dar por hecho que los malos lectores necesitan un ritmo de trabajo más lento que los que leen y escriben bien. Sin embargo, puede que los niños solo necesiten usar estrategias de rodeo, que les permitan seguir adelante con su trabajo y tener oportunidad de alcanzar el éxito a pesar de sus dificultades con los textos.

Sin embargo Villamizar (1998), refiere que las estadísticas señalan cifras casi alarmantes entre los escolares con Necesidades Educativas Especiales en lectura y expresión gráfica, por lo cual muchos estudios de la materia se han dedicado a investigar el hecho y a tratar de hallar sus causas fundamentales. En el establecimiento de ellas, se ha conseguido con que muchos de los escolares con Necesidades Educativas Especiales tuvieron un primer contacto inconveniente con el aprendizaje de la lecto-escritura y que no se hallaban ciertamente preparados para adentrarse en la tarea de su adquisición.

Por esta razón Villamizar (1998), menciona algunos de los instrumentos que permiten señalar el momento en el cual el niño esté realmente preparado y dispuesto para realizar el aprendizaje de la mejor forma. A continuación se señalarán algunas de las más utilizadas:

- a) El test ABC de Filho: también denominado “test para el aprendizaje de la lectura” y fue realizado por Laurence Filho. Fue la primera batería destinada a estudiar la madurez específica para este aprendizaje y surgió en medio del auge de la psicometría. Esta batería consta de 8 test, entre los cuales hay reproducción de formas, percepción de figuras, dibujo de figuras producidas en el aire, repetición de palabras y cuentos, desplazamiento de trazos en función de tiempo. Sumando los puntos obtenidos en cada uno de los test, se consigue el índice madurativo que el niño posee para el aprendizaje de la lectura. La escala se ubica entre 0 y 24 puntos, pero para los niños mayores de 5 años se ubica entre los 5 y 24 puntos.
- b) El Reversal-test de Edfeldt: esta prueba fue presentada en 1995 el boletín de Investigaciones de la Universidad de Estocolmo y a partir de esa fecha, ha sido adaptada a varios países. La prueba consta de 84 cuadros, dentro de cada uno de los cuales hay dos figuras, todas de tipo geométrico en las que se combinan líneas rectas, quebradas, angulaciones, etc. Con ello se busca que el niño establezca relaciones, igualdades, equivalencias, diferencias, etc., que denotan siempre cómo anda su calidad perceptiva. La tabulación se realiza en base a los errores y podemos sintetizarla así: entre 20 y 30 errores, inmadurez; de 20 a 15 errores, puede irse introduciendo en el aprendizaje pero con cautela; menos de 10 errores, el niño está completamente maduro para iniciar su actividad lectora.
- c) La Batería Predictiva de Inizan: esta batería consta de 8 test organizados en tres grupos; 1. Organización del espacio, 2. Lenguaje y, 3. Organización temporal.

Se han presentado así, en forma breve, tres de los principales instrumentos utilizados para determinar la madurez para el aprendizaje de la lecto-escritura, pero es importante notar que, la observación detenida y minuciosa por parte del maestro del comportamiento del niño frente al material escrito, el desarrollo de su lenguaje, su psicomotricidad y en general del estado de los factores en el aprendizaje de la lecto-escritura, arrojan datos muy certeros en torno al estado de madurez en que se encuentra el educando antes y durante la actividad de lecto-escritura.

Por lo tanto Villamizar (1998), menciona que los factores que influyen en el aprendizaje de la lecto-escritura se ubican en dos grandes grupos: el primero los factores internos, los cuales

son aquellos que tienen que ver con lo que aprende como individuo, y los factores externos, aquellos que envuelven su perimundo.

Entre los factores internos, se ubicarán los orgánicos; los cuales determinan en gran parte la capacidad de aprender. El individuo aprende con todo su organismo, de manera que cualquier disfunción, cualquier alteración en su actividad, conduce inexorablemente a que se le presenten Necesidades Educativas Especiales. Factores mentales; aquí se debe ubicar lo referente a la inteligencia y su desarrollo, la memoria, imaginación, capacidad de análisis, síntesis, inducción y deducción, etc., y factores afectivos; el aprendizaje no puede aislarse de la vida cotidiana del sujeto, resulta sumamente importante que su afectividad se encuentre funcionando de la mejor manera, para procurar la mayor eficacia y rendimiento en la tarea de aprendizaje.

Entre los factores externos Villamizar (1998), menciona los factores socioculturales, los cuales se refiere a que a medida en que el aprendiz participe de un medio propicio, armónico y culturalmente positivo, en esa medida su nivel de madurez social, su capacidad de interrelación con el resto y su motivación hacia el aprendizaje, serán positivas. Factores familiares, 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. Por último están los factores escolares entre los que se puede señalar que hay elementos de la escuela misma, la administración escolar y las características del docente, que pueden ser, grandes motorizadores para el aprendizaje, e igualmente, de no ser así operarían en forma contraria.

Por su parte la SEP (2000), menciona que la mejor forma de alcanzar los logros (habilidad para el lenguaje hablado y conciencia fonológica, motivación para aprender y gusto por las formas del lenguaje escrito, noción de la expresión escrita y conocimiento de las letras) en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura es mediante actividades que integran las diferentes áreas de desarrollo, es decir el desarrollo cognitivo, desarrollo de la motricidad gruesa y fina, desarrollo social y emocional y el desarrollo del lenguaje. Del mismo modo el aprendizaje de la lecto-escritura y el gusto por ella sólo se obtiene con la experiencia, es por ello que los niños deben de contar con varios libros y tener acceso a ellos.

CAPITULO III. Método

3. Objetivo General

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica para seis niños y niñas de segundo grado de primaria con necesidades educativas especiales en el área de la lecto-escritura.

3.1. Primera fase: Evaluación Inicial

3.1.1 Objetivo

Describir y atender las necesidades educativas especiales de cada alumno y alumna.

3.1.1 Sujetos

Se trabajó con seis alumnos y alumnas que cursaban el segundo año de primaria, quienes fueron asignados por las profesoras del aula regular para su atención en el área de lecto-escritura de acuerdo a los siguientes criterios que las profesoras manifestaron (ver tabla 1):

- Niños con Necesidades Educativas Especiales en el área de lecto-escritura.
- Desconocimiento de la mayoría de los grafemas y fonemas.
- Dificultad en la escritura en cuanto a la composición de las palabras.
- Dificultad en la lectura en la decodificación de palabras.

Sujetos de la Intervención Psicopedagógica

SUJETO	EDAD	SEXO
Pablo	8	Masculino
Dulce	8	Femenino
Alejandro	8	Masculino
Juana	7	Femenino
David	12	Masculino
Vanessa	7	Femenino

Tabla 1

Cabe mencionar que los nombres originales de los sujetos han sido cambiados por motivos de ética y confidencialidad.

3.1.2 Escenario

La intervención se realizó en una escuela primaria pública en el turno vespertino, ubicada en el Estado de México en el municipio de Nezahualcoyotl. La escuela cuenta con un vivero, biblioteca y sala de usos múltiples.

Las sesiones se trabajaron en un salón que se encontraba vacío; con buena iluminación y ventilación, escritorio, pizarrón y butacas.

3.1.3 Instrumentos y técnicas de evaluación

Se retomaron los criterios que Verdugo (1996) propone para su elaboración y aplicación.

a) Entrevistas:

Maestros: Se realizó una entrevista a la maestra de grupo, teniendo como función principal saber más sobre el rendimiento académico de los alumnos y alumnas así como conocer la forma de trabajo y estrategias que utilizan las profesoras dentro del salón de clases para resolver las actividades escolares y la forma de relacionarse de los niños y niñas (ver anexo 1).

Padres: Se centró en indagar sobre diversas áreas como antecedentes personales, familiares, enfermedades, alimentación, hábitos en casa, todo con la finalidad de detectar algún problema ajeno a la forma de enseñanza que pudiera estar incidiendo en la problemática (ver anexo 2).

Alumnos: Tuvo como función conocer los gustos, preferencias, dificultades académicas, contexto escolar desde la percepción de los propios alumnos y alumnas (ver anexo 3).

b) Revisión de libretas:

Tuvo como objetivo la identificación de algunas dificultades, el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje, forma de trabajo y necesidades que los niños y niñas presenten. Se revisó si cuentan con el material necesario para trabajar, el estado de sus libretas, su organización, el tipo de trazo y letra que utilizaban, las anotaciones de la profesora (calificaciones, observaciones positivas y/o negativas y correcciones), tareas, la coherencia de cada uno de los temas que se ven en clase y la calidad de las actividades o tareas (eficientes, si tenía ilustraciones, dibujos, complementos) (Ver anexo 4).

c) Observación en el salón de clases:

Fueron efectuadas para conocer la forma de trabajo de los niños y niñas dentro del salón así como la forma de relacionarse con sus compañeros, profesora y con los contenidos curriculares (Ver anexo 5).

Se realizaron dos observaciones por cada grupo, la primera observación se realizó antes de aplicar la evaluación académica inicial, esta tuvo como finalidad observar el trabajo de la profesora con sus alumnos y alumnas, las dinámicas que realiza, su desempeño, los contenidos que trabaja y cómo los aborda, cómo afronta las dudas de sus alumnos, el apoyo que les brinda, así como la interacción de los niños con Necesidades Educativas Especiales respecto a sus compañeros y con su profesora, cómo trabajan en grupo e individualmente y las estrategias que utilizan para realizar sus actividades escolares.

La segunda observación se realizó al concluir el programa de intervención y antes de aplicar la prueba académica final, tuvo como finalidad observar la interacción de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales con el resto de sus compañeros y su profesora en las actividades cotidianas del aula, así como detectar si las Necesidades Educativas Especiales han disminuido.

3.1.4 Prueba académica

Se aplicó una prueba académica, para evaluar el desempeño a nivel curricular de los alumnos y alumnas, para de esta forma conocer las necesidades que presenten en las áreas

de lectura y escritura. Con esta información se realizó el diseño del programa de intervención, que se trabajó con dichos alumnos (ver anexo 6).

A continuación se describirá la prueba académica.

3.1.4.1 Estructura

Para la elaboración de la prueba académica nos apoyamos en los criterios propuestos por García y González (2000).

Para cumplir su finalidad de evaluación y al mismo tiempo ser útil para identificar las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos y alumnas la prueba académica esta compuesta por un total de 23 ítems. Cada uno de los contenidos se articula en torno a un eje temático de los habituales de segundo grado de primaria, dichos contenidos son los siguientes:

1.- Comprensión lectora: Consta de siete ítems en los cuales, se les pide a los alumnos resolver preguntas derivadas de la previa lectura de un texto. Su propósito principal es identificar el alcance de los alumnos y alumnas para comprender información y utilizarla para resolver una tarea específica.

2.- Descripción de una imagen: Consta de un ítem en el cual se indica a los alumnos observar detalladamente una imagen, posteriormente realizarán una descripción por escrito de ella, teniendo como propósito identificar el nivel de producción que los alumnos tienen al crear un escrito.

3.- Identificación del nombre del dibujo: Está compuesto de tres ítems, en los cuales se tiene que identificar de entre dos opciones el nombre de una imagen, teniendo como propósito identificar si los alumnos y alumnas reconocen las diferencias gráficas de dos palabras parecidas.

4.- Identificación de palabras: Está compuesto por dos ítems, que pretenden la búsqueda y reconocimiento global de palabras escritas dentro de una oración, teniendo como propósito que el alumno identifique las grafías de las palabras escritas.

5.- Completar las palabras: Se compone de cuatro ítems, en los cuales el alumno tiene que completar palabras a las que le faltan una o dos sílabas con el propósito identificar las dificultades del análisis y síntesis silábico.

6.- Adjetivos Calificativos: Consta de tres ítems en los cuales el alumno completará una frase utilizando un adjetivo calificativo; con el objetivo de que los alumnos completen las frases con una palabra que se asocie a lo que le está indicando.

7.- Dictado: Se les dictará a cada uno de los alumnos tres oraciones, con la finalidad de percibir si los alumnos a partir de los fonemas representan las grafías de las palabras.

Cada uno de los ítems vale un punto, de tal manera que se puede obtener un puntaje máximo de 23 puntos al resolver la prueba (ver tabla 2).

Ponderación de la Prueba Académica

CONTENIDOS	PUNTAJES
COMPRESIÓN LECTORA	7
COMPLETAR LAS PALABRAS	4
ADJETIVOS	3
DICTADO	3
IDENTIFICACIÓN DEL NOMBRE DEL DIBUJO	3
IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS	2
DESCRIPCIÓN DE UNA IMAGEN	1
TOTAL = 23	

Tabla 2

De la aplicación de la prueba académica (evaluación inicial), se obtuvieron los siguientes resultados (ver tabla 3):

Resultados de Evaluación Inicial

SUJETO	FORTALEZAS	DIFICULTADES
Pablo	<p>Está familiarizado con la mayoría de los fonemas</p> <p>Identifica todas las letras del abecedario.</p> <p>Comprende bien las instrucciones</p> <p>Reconoce los adjetivos.</p> <p>Identifica bien las palabras</p>	<p>Invierte las letras:</p> <p>“b” por “d”</p> <p>“q” por “p”</p>
Dulce	<p>Identifica todas las letras por su grafía.</p>	<p>Relacionar las letras con su fonema.</p> <p>Confunde e invierte:</p> <p>“g” por la “j”, “b” por la “d”,</p> <p>“c” por la “k” o la “s”</p> <p>No reconoce los adjetivos.</p> <p>Le cuesta trabajo identificar las palabras.</p> <p>Presenta un problema en el frenillo y se le dificulta la pronunciación de las palabras</p>
Alejandro	<p>Reconoce las palabras por la letra inicial.</p> <p>Escribe palabras cortas.</p> <p>Reconoce los adjetivos</p> <p>Se interesa por la lectura</p>	<p>Su lectura es un deletreo. Su escritura es de nivel silábico.</p> <p>Confunde e invierte la letra “b” con la “d”</p> <p>Escribe más vocales que consonantes.</p> <p>No tiene noción del número de letras que tiene una palabra.</p>
Juana	<p>Tiene conocimientos de muchas letras, las reconoce e identifica.</p> <p>Reconoce con facilidad palabras cortas</p>	<p>Le cuesta trabajo relacionar las letras con su fonema.</p> <p>Se le dificulta reconocer las letras:</p>

	<p>como: NO, UN, LA, ES, CON y QUE.</p> <p>Al leer identifica algunas palabras por asociación.</p> <p>Reconoce los adjetivos</p> <p>Le gustan los cuentos</p>	<p>“g”, “t”, “b”, “d”, “c”.</p> <p>Invierte la letra “b” por “d”.</p>
David	<p>Identifica las letras “a”, “i”, “o”, “v”, “b”, “d”, “c”.</p> <p>Reconoce más fácilmente palabras cortas como MANO, UN, DE, NIÑO, EN, LA y PASA</p>	<p>Se le dificulta relacionar las letras con su fonema.</p> <p>No reconoce las letras “u”, “h”, “e”, “t”.</p> <p>No logra juntar las sílabas a la hora de leer.</p>
Vanessa	<p>Conoce la mayoría de las grafías y fonemas de las letras.</p> <p>Al leer reconoce algunas palabras por asociación.</p> <p>Si se le dictan las palabras lentamente las escribe bien.</p>	<p>No reconoce las letras: “x”, “y”, “w” y “z”.</p> <p>Confunde e invierte al escribir la “g” por la “j”, “b” por la “d” y la “c” por la “k” o la “s”.</p> <p>Se le dificulta juntar los fonemas que componen una sílaba, al escribir y al leer.</p> <p>Se deja llevar por la primera letra o sílaba al leer y no se interesa por decodificar la palabra completa.</p>

Tabla 3

3.1.5 Informes Psicopedagógicos

El producto de la primera fase del trabajo son los Informes Psicopedagógicos de cada niño, que se muestran a continuación:

1. DATOS PERSONALES

NOMBRE: David

FECHA DE NACIMIENTO: 30 de Marzo de 1997

EDAD: 11 años 11 meses

DOMICILIO: Nezahualcoyotl, Edo. De México.

UBICACIÓN DE LA ESCUELA: Nezahualcoyotl, edo. México

GRADO ESCOLAR: 2º año de primaria

NOMBRE DEL PADRE: Alfredo

EDAD: 48 años

OCUPACIÓN: Obrero

ESCOLARIDAD: Primaria

NOMBRE DE LA MADRE: María Elena

EDAD: 48

OCUPACIÓN: Empleada Domestica

ESCOLARIDAD: Primaria

2. MOTIVO DE EVALUACIÓN

Detectar las necesidades educativas especiales que presenta en el área de la lectoescritura

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

- * Entrevista a la Madre
- * Entrevista a la maestra de grupo
- * Entrevista al alumno
- * Observación en el aula
- * Revisión de libretas
- * Evaluación inicial
- * Evaluación final

4. APARIENCIA FÍSICA

David es un niño que aparenta 10 años, de aproximadamente 1.30 m. de estatura, con un peso aproximado de 32 kg. Su apariencia es la de un preadolescente un poco delgado. Su presentación personal es adecuada.

5. CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN

Se muestra interesado y cooperativo, atento a las instrucciones que se le dan. En ocasiones se pone demasiado nervioso y se la pasa moviendo mucho las manos, un poco impaciente ya que pregunta “falta mucho para terminar” lo que se esta trabajando. Cuando se le solicita una respuesta de manera verbal es muy rápido para responder, pero al solicitarle una respuesta de lápiz y papel, le dedica mucho tiempo en atender a la pregunta.

6. ANTECEDENTES DEL DESARROLLO

Desarrollo general

De acuerdo con la entrevista a su hermana (tutor), el desarrollo prenatal y posnatal de David fue normal, durante los dos primeros años no presento ningún problema, enfermedad, su alimentación fue adecuada. Comenzó a caminar al 1 año 6 meses aproximadamente, a los 2 años se desplazó de manera autónoma y comenzaba a decir algunas palabras. Aproximadamente cuando tenía 3 años comenta la hermana que se cayó de la cama y se pegó en el cráneo, el doctor le comentó que no se trataba de nada grave, pero al cerrar la herida la hermana comenta que se dio cuenta que unas hormigas le salían de la herida lo cual fue nuevamente llevado al doctor y solo le hicieron un lavado y curaciones necesarias (la madre no guarda registros médicos)

La hermana comenta que habló claramente hasta los 6 años de edad y que a causa de esto era rechazado en el preescolar, tanto por los niños y maestros, al ingresar a la primaria tuvo y tiene dificultades para relacionarse con las personas, los niños no lo integran a los juegos.

Ambiente familiar y sociocultural

Los padres de David tienen 6 hijos, él ocupa el 4to. Lugar, ambos padres trabajan de lunes a sábado durante todo el día y por tanto David esta al cuidado de una de sus hermanas mayores ya casada, ella se dedica a darle de comer y estar pendiente de él en la escuela (tutor), pero no se hace responsable de las tareas ya que la madre es la que revisa que el niño las realice. Es una madre muy cariñosa y lo consiente por todo y por lo tanto el niño es muy rebelde cuando no esta su madre a su lado.

En cuanto a la relación que tiene David con su padre es muy poca ya que solo lo ve un rato los domingos y él no esta de acuerdo en la educación que la madre le da, al parecer existen ciertos problemas en la relación de los padres.

La relación con sus hermanos uno mayor y dos menores estos son mellizos es mala ya que se la pasan peleando todo el tiempo y la tutora comenta que David se la pasa solo en su casa ya sea que este durmiendo o viendo la televisión.

Historia escolar

David tuvo su primer contacto con la escuela hasta que ingreso al preescolar esto fue a los 5 años y su permanencia fue de un año, después ingreso a la primaria comenta la hermana que es en esa etapa donde empezaron los problemas ya que a estado en 2 escuelas, comenta la hermana que en la primer escuela que estuvo cursando el primer grado y lo reprobó la maestra dijo que lo cambiaran de escuela ya que ella no lo podía atender ni volver a inscribir y después de esto lo inscribieron a la escuela en la que actualmente se encuentra y en esta recurso el primer grado, segundo grado que lo reprobó y el que esta recursando actualmente 2do. Grado.

Un dato importante que comenta a maestra de grupo es que David es muy inconstante en asistir a la escuela y que por lo tanto hay actividades que no realiza y su desempeño escolar esta por debajo de sus compañero.

7. RESULTADOS OBTENIDOS (INICIALES)

En cuanto a su evaluación encontramos que David solo identifica algunas letras como son: A, I, O, V, B, D, C, aunque le cuesta mucho relacionarlas con su fonema, la letras que se le dificulta reconocer y relacionar son la U, H, E, T, entre otras pero con estas tuvo más dificultades, reconoce más fácilmente palabras cortas como MANO, UN, DE, NIÑO, EN, LA y PASA entre otras.

Pide ayuda con la inicial de la palabra, ya después de ahí el repite la palabra y se guía por el fonema, algunas otras ya las domina y en cuanto a la lectura solo sigue con el dedo aunque no sabe lo que dice, en las observaciones que realizamos a sus salón nos percatamos que solo repite lo que la maestra y sus compañeros dicen.

8. RESULTADOS FINALES

En base a la evaluación final y ejercicios realizados podemos decir que David es un niño que le cuesta mucho trabajo planificar, lo cual significa que tiene dificultades para acceder a contenidos que requieren la aplicación de un pensamiento abstracto. Por esta razón David solo puede realizar tareas muy concretas o que no exijan un alto nivel de abstracción. Además requiere de más tiempo, de indicaciones precisas y de ayuda individual para la realización de las actividades. David ya identifica todas las letras con su fonema, pero a la hora de escribir tiene problemas ya que omite palabras o las invierte.

Es importante mencionar que es un niño que falta mucho a la escuela y por tal motivo no se pudo trabajar muy bien con el ya que de las 15 sesiones que tuvimos el solo asistió a 8 lo cual no nos permitió abordar ampliamente sus necesidades educativas especiales en la lecto-escritura.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los tipos de ayuda que David requiere para continuar su integración hacen referencia a las adecuaciones curriculares: mas tiempo para la realización de sus tareas, instrucciones

precisas y sencillas, explicaciones paso a paso en la mayoría de las tareas sobre todo de la lecto-escritura, menor nivel de exigencia en el grado de profundidad de contenidos que representan un grado de abstracción para los que no es competente y la eliminación de otros contenidos.

- Al plantear objetivos educativos, será importante tomar en cuenta sus intereses y necesidades como alumno, su estilo de aprendizaje, esto con el fin de motivarlo en su aprendizaje.
- Incorporar a la madre o tutor al proceso de aprendizaje de David mediante su orientación para propiciar una mayor participación en las tareas académicas, además mencionarle que la asistencia del niño al plantel es importante para su enseñanza-aprendizaje.
- Integrar e incluir A David con sus compañeros de grupo es importante para mejorar las relaciones de los mismos y evitar que se generen problemas entre compañeros.

1. DATOS PERSONALES

NOMBRE: Juana

FECHA DE NACIMIENTO: 23 de Octubre del 2001

EDAD: 7 años 4 meses

DOMICILIO: Nezahualcoyotl, Edo. Méx.

UBICACIÓN DE LA ESCUELA: Nezahualcoyotl, edo. México

GRADO ESCOLAR: 2º año de primaria

NOMBRE DEL PADRE: Saúl

EDAD: 36 años

ESCOLARIDAD: Secundaria

OCUPACIÓN: Obrero, trabaja en los E. U. A.

NOMBRE DE LA MADRE: Esperanza

EDAD: 36 años

ESCOLARIDAD: Secundaria

OCUPACIÓN: El hogar

2. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN

Detectar las necesidades educativas especiales que presenta en el área de la lectoescritura

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

- * Entrevista a la Madre
- * Entrevista a la maestra de grupo
- * Entrevista al alumno
- * Observación en el aula
- * Revisión de libretas
- * Evaluación inicial
- * Evaluación final

4. APARIENCIA FÍSICA

Juana es una niña que aparenta su edad, 7 años, de aproximadamente 1.30 m. de estatura, con un peso aproximado de 30 Kg. Su apariencia es la de una niña de complexión robusta y alta. Generalmente su presentación personal es limpia y adecuada.

5. CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN

Juana se muestra cooperativa, atenta a las instrucciones que se le dan. Cuando se le solicita una respuesta verbal lo hace rápido y sin mucha reflexión, por el contrario cuando es una respuesta escrita le dedica más tiempo y reflexión.

Acostumbra concentrarse en lo que hace, sus trabajos son limpios y se esmera mucho por que tengan una buena presentación y su contenido sea bueno.

6. ANTECEDENTES DEL DESARROLLO

Desarrollo general.

De acuerdo con la entrevista a la madre, el desarrollo pre, peri y postnatal de Juana fue normal. Durante sus primeros años de vida no presento problemas de alimentación, ni de sueño.

Al año 2 meses comenzó a caminar solita y a los 2 años empezó a correr sola.

El desarrollo del lenguaje en general ha sido normal pues al año 2 meses comenzó a pronunciar sus primeras palabras y a los 2 años pronuncio sus primeras frases. A los 2 años y medio empezó a hablar fluidamente.

Su estructuración sintáctica y su competencia comunicativa son adecuadas, es capaz de mantener un dialogo y hablar de una situación cuando tiene conocimiento del tema. Es capaz de escribir y leer, solo que es muy lenta y por lo general necesita más tiempo que el que usan sus compañeros para hacerlo.

Ambiente familiar y sociocultural

La relación con su familia es catalogada por su madre como buena; su mamá la apoya y es colaboradora en cuanto a sus trabajos escolares, está al pendiente de su bienestar; en cuanto a su padre, el vive y labora en Estados Unidos, la relación con su padre es buena, a pesar de la distancia, el esta al pendiente de su familia; la relación con sus hermanos es buena.

En cuanto a la socialización, no se le dificulta relacionarse con las personas aunque apenas las conoce; en la escuela es muy sociable, se incorpora a los juegos y actividades de sus compañeros sin ninguna complicación, se relaciona mejor con las mujeres.

Historia escolar

A partir de los 3 años de edad Juana recibió 2 años y medio de educación preescolar, a los 6 años entro a la primaria regular en el turno vespertino al 1º grado, actualmente se encuentra

en el 2º grado. La profesora no reporta quejas sobre el comportamiento de Jana, solo sobre su dificultad para leer y escribir.

7. RESULTADOS OBTENIDOS (INICIALES)

Juana evidentemente tiene conocimientos de muchas letras, las reconoce e identifica, aunque le cuesta mucho relacionarlo con su fonema, la letras que se le dificulta reconocer y relacionar son la G, T, B, D, C, entre otras pero con estas tuvo más dificultades, reconoce más fácilmente palabras cortas como NO, UN, LA, ES, CON y QUE.

Identifica palabras por las letras que llevan, pero no lee completamente, identifica fonemas como por ejemplo: M, P, O, E, I, confunde las letra B por la D. Identifica otras palabras por la inicial, ya que al pronunciar la palabra en voz alta identifica el fonema de la inicial y así identifica la palabra que empieza con esa letra, por ejemplo: Oreja, cuando se le pidió que de una oración identificara la palabra “oreja” ella la pronuncio en voz alta y de todas las palabras que formaban la oración ella fue discriminando hasta encontrar una palabra que su inicial fuera la letra “O” y así lograba identificar las palabras.

Para la lectura de palabras ocupa mucho las silabas y lee de igual manera, muy silábico y cuando una letra no la reconoce se pausa por un rato y comienza a distraerse con otras cosas, pierde un poco el interés por continuar leyendo ya que se le dificulta cuando se traba por no reconocer letras en las oraciones.

8. RESULTADOS FINALES

En base a los resultados obtenidos en la evaluación final puede concluirse que Juana identifica más palabras, le pone más énfasis en la lectura, su escritura es más clara, aunque en ocasiones invierte aun algunas letras en palabras como EN, LA, DE, ES, EL.

Su redacción es complementaria, tiene una mayor motivación al hacerlo y le gusta, enlaza más oraciones, omite muy pocas letras al formular palabras y oraciones, aunque sigue confundiendo las letras B con la D; tiene buena comprensión lectora rescatando ideas principales. Sigue instrucciones y las entiende satisfactoriamente.

Aún necesita apoyo al inicio de las actividades, para sentirse más segura y motivada, pero después trabaja y solo requiere supervisión para el trayecto de su actividad.

Reconoce más fonemas y analiza el proceso de lectura, hace las pausas adecuadas, entre cada palabra, pero en ocasiones se pausa ya que algunos fonemas aún los confunde como por ejemplo B, D, C, S, G, K, P. pero con apoyo y motivación logra identificarlas aunque cometa errores, analiza si la palabra es coherente y así discrimina los fonemas que le causan conflicto.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es necesario que Juana obtenga supervisión por parte de su profesora, que no sea rezagada y que se le ponga la atención necesaria para que realice sus actividades, que a la vez estas sean motivantes además de significativas para ella, ya que si son muy tradicionalistas se distrae mucho y no logra concentrarse, y al momento de escribir o leer no lo hace reflexivamente y lo hace rápido sin estar consiente de su desempeño y de lo que está realizando.

Este apoyo también debe ser complementado por su familia, alentarla a leer y escribir, a contextualizar más estos dos procesos, de esta manera conformar un trabajo multidisciplinar entre padres, profesores y especialistas; para que Juana logre un avance y no vaya rezagándose en su educación o que con el peligro de desertar de la escuela.

En aspecto social no tiene problemas ya que como se mencionó anteriormente la interacción con sus compañeros y profesores es viable, solo es cuestión de reforzarle esos aspectos para que la alienten a continuar y que los mismos la apoyen y frecuentes para salir adelante.

1. DATOS PERSONALES

NOMBRE: Alejandro

FECHA DE NACIMIENTO: 25 de Enero del 2001

EDAD: 8 años 1 meses

DOMICILIO: Nezahualcoyotl, Edo. Méx.

UBICACIÓN DE LA ESCUELA: Nezahualcoyotl, edo. México

GRADO ESCOLAR: 2º año de primaria

NOMBRE DEL PADRE: Luis

EDAD: 42

ESCOLARIDAD: 2º Bachillerato

OCUPACIÓN: Empleado de una tienda de Autoservicio.

NOMBRE DE LA MADRE: Teresa

EDAD: 38

ESCOLARIDAD: 1º de Secundaria

OCUPACIÓN: Cocinera

2. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN

Detectar las necesidades educativas especiales que presenta en el área de la lectoescritura

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

- * Entrevista a la Madre
- * Entrevista a la maestra de grupo
- * Entrevista al alumno
- * Observación en el aula
- * Revisión de libretas
- * Evaluación inicial
- * Evaluación final

4. APARIENCIA FÍSICA

Alejandro es un niño que aparenta su edad, 8 años, de aproximadamente 1.30 m. de estatura, con un peso aproximado de 25 Kg. Su apariencia es la de un niño de complexión delgada y alta. Generalmente su presentación personal es limpia y adecuada.

5. CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN

Es un niño que se distrae fácilmente y que siempre cuestiona las instrucciones que se le dan, duda de si misma y necesita el apoyo de alguien para sentirse seguro. Cuando se le solicita una respuesta verbal o escrita lo hace rápido y sin mucha reflexión, sin mostrar alguna preocupación por estar mal.

Acostumbra involucrarse de más en lo que sus compañeros hacen, dejando a un lado lo que el tiene que hacer.

6. ANTECEDENTES DEL DESARROLLO

Desarrollo general.

De acuerdo con la entrevista a la madre, el desarrollo pre, peri y postnatal de Alejandro fue normal. Durante sus primeros años de vida no presento problemas de alimentación, ni de sueño.

Al año y 7 meses aproximadamente comenzó a caminar, para los 2 años ya corría solo.

El desarrollo del lenguaje en general ha sido normal pues al año comenzó a pronunciar sus primeras palabras y al 1 y medio pronuncio sus primeras frases y a los 2 años empezó a hablar fluidamente.

Su estructuración sintáctica y su competencia comunicativa son adecuadas, es capaz de mantener un dialogo y hablar de una situación cuando tiene conocimiento del tema.

Ambiente familiar y sociocultural

La relación con su familia es catalogada por su madre como buena; su mamá la apoya y es colaboradora en cuanto a sus trabajos escolares, está pendiente de su bienestar a pesar de que comenzó a trabajar recientemente y ya no pasa el mismo tiempo que antes con el; en cuanto a su padre, el tiempo que están juntos se llevan bien, desde que la mamá de Alejandro comenzó a trabajar, el papá retomo su responsabilidad con sus hijos; la relación con sus hermanos es en general, buena.

En cuanto a la socialización, no se le dificulta relacionarse con las personas; en la escuela es sociable, se incorpora a los juegos y actividades de sus compañeros sin mayores complicaciones.

Historia escolar

A partir de los 4 años de edad Alejandro recibió 2 años 6 meses de educación preescolar, donde tuvo complicaciones para socializar con sus compañeros, pues estos no querían jugar con el y le pegaban. A los 6 años entro a la primaria regular en el turno vespertino al 1º grado, actualmente se encuentra en el 2º grado.

Actualmente su mayor complicación es el aprender a leer, pues lo hace silábicamente y no muestra mucho interés en lograr hacerlo bien.

7. RESULTADOS OBTENIDOS (INICIALES)

En el aspecto actitudinal Alejandro es muy distraído, se interesa más por lo que dicen y hacen sus compañeros que por realizar sus actividades es tímido para realizar cualquier actividad, pero juega con sus compañeros a correr, saltar, etc., la relación con su profesora es buena es muy educado y guarda silencio cuando se le cuestiona, en cuanto a la relación con su familia es regular, su mamá trata de estar al pendiente de él pero lo regaña mucho, su papá se enoja con él porque se distrae mucho , y con sus hermanos también discute por que no comparten los juguetes o la televisión, además que sus padres difieren en como educarlo.

Con su problema de distracción en ocasiones no entrega las actividades que les pide la profesora, o es de los últimos en terminar, le cuesta mucho trabajo comprender los contenidos especialmente los de lecto-escritura y realiza las actividades en el aula copiando a sus compañeros, y cuando no tiene la oportunidad de hacerlo es cuando no entrega sus actividades.

Su evaluación inicial arrojó los siguientes datos, para el proceso de lectura deletrea y es muy silábico, reconoce palabras por la inicial de esta, confunde la letra B con la D, escribe más vocales que consonantes. Tiene buena retención en la memoria, no tiene noción del número

de letras que tiene una palabra, y escribe palabras cortas, su trazo es grande pero adecuado para un niño de su edad, legible, pero como comete errores borra mucho y eso hace que se vea sucio y comienza a encimar las letras.

8. RESULTADOS FINALES

Escribe de manera más fluida, no obstante muestra apatía por hacerlo, cuando se le pide que escriba unas oraciones o describa imágenes, escribe oraciones cortas sin indagar más ni proporcionar detalles, identifica las palabras por las letras que la conforman, pero aun debe poner más atención ya que se va por la primera impresión y no reflexiona sobre el proceso que está realizando.

Su escritura es clara aunque poco fluida, ya que como en la lectura le falta motivación para realizar, deja los espacios pertinentes entre cada palabra, no omite letras, ni invierte letras al escribir las palabras, en ese aspecto es cuidadoso, pero cuando se aburre o se fastidia no lo hace adecuadamente ni consciente.

Lee de manera un poco fluida aunque con un tono de voz bajo y muy poca dicción, también se muestra apático en este aspecto, tiene poca disposición ya sea porque se distrae fácilmente, o la falta de motivación tanto de él como de su entorno.

Identifica todas las letras del abecedario, no obstante en ocasiones llega a confundir algunas como la D, B, C, S, K, por los fonemas, pero sabe su nombre.

Tiene faltas de ortografía, pero son aceptables de acuerdo a su nivel, y van más enfocadas al fonema como por ejemplo la B por la V.

Tiene buena comprensión lectora, e influye en ello su buena memoria, y rescata ideas principales, así como personajes, y detalles de la lectura.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A Alejandro, le hace falta mucha motivación por parte de sus profesores y familiares, ya que una de las problemáticas encontradas en él es que se muestra muy apático, se le facilita decir “no se” o “no puedo”, para evitar realizar las actividades, es así que de esta manera se

realicen en él actividades más lúdicas con el fin de llamar su atención y no se disperse, sobre todo en la lectura y escritura que son dos de los procesos más complejos.

También es importante hacerlo participe en distintas actividades, ya que le hace falta involucrarse más, porque con su constante apatía solo se logra que se rezague y de alguna manera es cómodo para él no hacer las cosas ni las actividades grupales así como las académicas.

Es importante implementar en él estrategias para fomentar sus habilidades comunicativas y de interacción social. Llevar un seguimiento de sus avances para reforzarlos y continuar hacia delante, no dejarlos de lado ya que sería fácil en el que se olvidaran y se perdiera todo el trabajo realizado en Alejandro, así como alentar su autoestima para ayudarlo a continuar y mejorar su aprendizaje principalmente el lecto-escritura y con ello en los demás contenidos.

1. DATOS PERSONALES

NOMBRE: Dulce

FECHA DE NACIMIENTO: 14 de Julio del 2000

EDAD: 8 años 7 meses

DOMICILIO: Nezahualcoyotl, Edo. Méx.

UBICACIÓN DE LA ESCUELA: Nezahualcoyotl, edo. México

GRADO ESCOLAR: 2º año de primaria

NOMBRE DEL PADRE: Jorge

EDAD: 31

ESCOLARIDAD: Secundaria

OCUPACIÓN: Trabajador de Seguridad Privada (Policía)

NOMBRE DE LA MADRE: Andrea

EDAD: 30

ESCOLARIDAD: Primaria

OCUPACIÓN: El hogar

2. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN

Detectar las necesidades educativas especiales que presenta en el área de la lectoescritura.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

- * Entrevista a la Madre
- * Entrevista a la maestra de grupo
- * Entrevista al alumno
- * Observación en el aula
- * Revisión de libretas
- * Evaluación inicial
- * Evaluación final

4. APARIENCIA FÍSICA

Dulce es una niña que aparenta su edad, 8 años, de aproximadamente 1.25 m. de estatura, con un peso aproximado de 28 Kg. Su apariencia es la de una niña de complexión delgada y alta. Generalmente su presentación personal es adecuada, pero en ocasiones su apariencia es sucia y descuidada.

5. CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN

Se muestra cooperativa, atenta a las instrucciones que se le dan. Es una niña que duda mucho de si misma, necesita el apoyo de alguien para sentirse segura. Cuando se le solicita una respuesta verbal lo hace rápido y sin mucha reflexión, por el contrario cuando es una respuesta escrita le dedica más tiempo y reflexión, aunque siempre pregunta si esta bien antes de plasmarla.

Acostumbra involucrarse de más en lo que sus compañeros hacen, dejando a un lado lo que ella tiene que hacer.

6. ANTECEDENTES DEL DESARROLLO

Desarrollo general.

De acuerdo con la entrevista a la madre, el desarrollo pre, peri y postnatal de Dulce fue normal. Durante sus primeros años de vida no presento problemas de alimentación, ni de sueño.

A los 9 meses empezó a gatear y al año y medio aproximadamente comenzó a caminar, para los 2 años ya corría sola.

El desarrollo del lenguaje en general ha sido normal pues al año y medio comenzó a pronunciar sus primeras palabras y a los 3 pronuncio sus primeras frases. A los 3 años empezó a hablar fluidamente, aunque por el problema de su frenillo en la lengua, lo que ella intentaba decir no era entendible.

Su estructuración sintáctica y su competencia comunicativa son adecuadas, es capaz de mantener un dialogo y hablar de una situación cuando tiene conocimiento del tema, aunque en ocasiones duda de lo que va a decir pues esta consiente de que no pronuncia las palabras como en realidad son.

Ambiente familiar y sociocultural

La relación con su familia es catalogada por su madre como buena; su mamá la apoya y es colaboradora en cuanto a sus trabajos escolares, está al pendiente de su bienestar; en cuanto a su padre, el tiempo que están juntos se llevan bien; la relación con su único hermano, de 6 años de edad, no es tan buena pues el tiempo que están juntos Dulce lo hace enojar y por esa razón pelean mucho, incluso a golpes.

La profesora, reporta conductas machistas por parte del padre hacia la madre y una baja valoración a la mujer.

En cuanto a la socialización, no se le dificulta relacionarse con las personas aunque apenas las conoce; en la escuela es muy sociable, se incorpora a los juegos y actividades de sus compañeros sin ninguna complicación, se relaciona mejor con las mujeres.

Historia escolar

A partir de los 4 años de edad Dulce recibió 2 años de educación preescolar, a los 6 años entro a la primaria regular en el turno vespertino al 1º grado, actualmente se encuentra repitiendo el 2º grado.

Recibió atención por parte de una Unidad de Apoyo de la UNAM, pero solo en pocas ocasiones, ahí se le identifico el problema del frenillo y se le comento a la madre que este tiene solución y la cual consiste en un procedimiento quirúrgico rápido y sencillo.

7. RESULTADOS OBTENIDOS (INICIALES)

En cuanto a su evaluación encontramos que Dulce identifica las letras aunque le cuesta mucho relacionarlas con su fonema, las letras que se le dificulta reconocer, relacionar y por tal motivo las confunde son: “g” por la “j”, la “b” por la “d”, la “c” por la “k” o la “s”, entre otras pero con estas tuvo más dificultades.

Al revisar sus libretas nos encontramos que en muchas actividades de clase donde tiene que hacer uso de la escritura, suele escribir cosas que no tienen sentido, sabe lo que quiere escribir pero existe algo que no permite que lo haga.

En esta primer etapa de la evaluación inicial nos pidió mucha ayuda a la hora de escribir y leer ya que muestra mucha inseguridad, necesita que alguien este a su lado para decir o hacer las cosas. Ya que Dulce presenta un problema en el frenillo y se le dificulta la pronunciación de las palabras y por ello omite letras o sustituye unas por otras, se basa en su pronunciación a la hora de escribir.

Presentan problemas de atención ya que se distraen fácilmente y no hacen el proceso de lecto-escritura racionalmente.

8. RESULTADOS FINALES

En base a los ejercicios realizados durante las 15 sesiones de las cuales solo faltó en una ocasión y a la evaluación final que se le realizó a la alumna, podemos decir que Dulce ya logra escribir oraciones, aunque el único problema que presenta es que ella escribe como pronuncia y como ya se había mencionado antes Dulce tiene frenillo lingual, esto hace que no puede hacer muchos movimientos con la lengua, tiende a cambiar u omitir algunas letras entre las principales: r, s, l, z, ch y las sílabas de consonantes dobles cuya pronunciación es más difícil.

Lo que se logró en Dulce es que ya tiene más seguridad a la hora de escribir ya lo hace sola, ya puede leer oraciones largas, el único detalle es que cuando no puede pronunciar la palabra pregunta como dice.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Los tipos de ayuda que Dulce requiere son de nivel fonológico, solo hay que hacerle mención de la palabra que quiere escribir y de esa manera lo hará de forma adecuada. (maestros, madre)
- Que el profesor le de mucha seguridad a la hora de realizar actividades de lecto-escritura, (tu puedes, pronuncia la palabra y escríbela)
- Incorporar a la madre al proceso de enseñanza-aprendizaje de Dulce, para que realice ejercicios de pronunciación con su hija. Por ejemplo, hacer movimientos circulares con su lengua, tocar el labio superior con la punta de la lengua, entre otros
- Es importante hacerle mención a la madre que lleve a Dulce a una consulta con un cirujano dentista para que le haga las recomendaciones necesarias para el problema del frenillo lingual.

1. DATOS PERSONALES

NOMBRE: Pablo

FECHA DE NACIMIENTO: 13 de febrero 2001.

FECHA DE LA APLICACIÓN:

EDAD: 8 años 4 meses.

DOMICILIO: Nezahualcoyotl, Edo. De Méx.

UBICACIÓN DE LA ESCUELA: Nezahualcoyotl, Edo. México.

GRADO ESCOLAR: 2º año de primaria.

NOMBRE DE LA MADRE: Margarita EDAD: 40 años.

OCUPACIÓN: Cocinera.

ESCOLARIDAD: Primaria.

2. MOTIVO DE EVALUACIÓN.

Detectar las necesidades educativas especiales que presentan en el área de la lecto-escritura.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS.

- * Entrevista a la madre.
- * Entrevista a la maestra del grupo.
- * Entrevista al alumno.
- * Observación en el aula.
- * Revisión de libretas.
- * Evaluación inicial.
- * Evaluación Final.

4. APARIENCIA FÍSICA.

Tiene una estatura aproximadamente de 1.20 cm., tez morena, ojos café oscuro, cabello lacio y negro, complexión delgada.

5. CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN.

Tuvo una conducta satisfactoria durante las sesiones, le gustaba participar y generalmente era el primero en terminar los ejercicios que se le dejaban. El único inconveniente fue que al regresar a su grupo, con sus compañeros y profesora, se negaba a trabajar, se mostraba apático.

6. ANTECEDENTES DEL DESARROLLO.

Desarrollo General.

De acuerdo con la entrevista realizada a su mamá, expresa que Pablo fue un hijo deseado por los padres, la madre tuvo control médico durante el embarazo, solo se medicó con vitaminas, fumó de vez en cuando, fue el embarazo numero tres de la madre, el parto fue por vía cesárea, el niño tardó en llorar, pero la madre no recuerda que le dijeron los doctores. En cuanto a su desarrollo motor; Pavel gateó a los ocho meses de edad, se sostuvo en pie a los 12 meses de edad. Caminó sólo a los 14 meses, corrió con ayuda a los 18 meses, y corrió solo a la edad de 24 meses.

Comenzó a balbucear a los 5 meses, sus primeras palabras las pronuncio a los 8 meses y fue “mamá”; sus primeras frases las dijo a los 12 meses de edad y comenzó a hablar claramente a los 18 meses de edad.

Pavel no es muy propenso a enfermedades.

Ambiente familiar y sociocultural.

Su familia está integrada por mamá, tío, tía, 2 primas. Pablo es el menor de su familia. Su mamá es madre soltera y tiene novio, pero Pavel no acepta la relación, en cuanto a la relación de Pablo con su mamá es mala ya que el no la obedece y es muy contestón, pasan juntos 5hrs diarias, en ocasiones de lo lleva sábados y domingos a su trabajo; Pablo no conoce a su papá, y la relación con sus hermanos es regular ya que con su hermano mayor casi no se frecuentan y con su hermana no tiene ninguna relación.

Historia escolar.

Pablo no asistió a guardería, ingresó a preescolar a la edad de 2 años 6 meses, y estuvo ahí por un periodo de 3 años 6 meses, en esta etapa de preescolar el niño tuvo problemas de adaptación ya que no lo integraban al grupo y los niños le decían groserías. Ingresó a la primaria a la edad de 6 años, no reprobado ningún grado escolar, tuvo problemas de adaptación ya que la maestra no le hacía caso y sus compañeros lo hacen a un lado, lo ignoran, la maestra dice que es muy grosero y agresivo.

7. RESULTADOS OBTENIDOS (INICIALES)

En cuanto a su evaluación inicial se identificó que Pablo invierte algunas letras por posición al escribir palabras, escribe mayúsculas y minúsculas intercaladas, tiene faltas de ortografía por ejemplo en la: G –J, S-C, B-V y C- K.

Está familiarizado con la mayoría de los fonemas e identifica todas las letras del abecedario. No requiere mucho apoyo al iniciar las actividades, entiende bien las instrucciones.

8. RESULTADOS FINALES

En base a los resultados obtenidos en la evaluación final, puede indicarse que Pablo mejoró en su conducta, es más sociable con sus compañeros y con su profesora, interactúa más con ellos y llevan una relación cordial, sigue las normas impuestas por su profesora, es más cooperativo en las actividades grupales, apoya a sus compañeros que requieren ayuda.

En cuanto a la parte académica se vio un avance significativo ya que escribe su nombre completo, sin omisión de letras, identifica las sílabas y su lectura es más fluida.

En cuanto a la redacción de textos es fluido y coherente, incluye más oraciones y detalles, aunque sigue teniendo faltas de ortografía. Al escribir es consciente de sus errores y los corrige.

Comprende las lecturas e identifica ideas principales, pone atención a las instrucciones que se le indican, es cooperativo y dedicado a las actividades que realiza.

Identifica palabras, por ejemplo NO, SI, LA, EL, LO, UN, UNA (O), ESTA (E), QUE, LA, etc. Las utiliza adecuadamente y no invertía las letras.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A Pablo le hace falta motivación y alentar su autoestima, para ayudarle a tolerar los esfuerzos educativos y personales ya que en el aspecto académico, ha logrado lo que se ha propuesto en él, ha alcanzado sus metas y va a la par de sus compañeros de grupo, se interesa por participar, es más sociable, y le gusta que le reconozcan sus logros. Es necesario que se tenga atención más personalizada, para corregirle las faltas ortográficas o que evite omitir letras, así mismo fomentar en él el hábito de la lectura, para desarrollar en él la habilidad de leer fluidamente, rescatar información significativa, etc.

Es importante entablar con el alumno una comunicación cuidadosa, especialmente durante los períodos de transición, resulta vital para mantener el progreso del desarrollo y el educacional. Además de que en el se deben implementar estrategias que mejoren la comunicación y las interacciones sociales.

1. DATOS PERSONALES

NOMBRE: Vanessa.

FECHA DE NACIMIENTO: 27 de Septiembre de 2002.

EDAD: 7 años 9 meses.

DOMICILIO: Nezahualcoyotl, Edo. De Méx.

UBICACIÓN DE LA ESCUELA: Nezahualcoyotl, Edo. México.

GRADO ESCOLAR: 2º año de primaria.

NOMBRE DEL PADRE: Alejandro

EDAD: 30 años.

ESCOLARIDAD: Preparatoria.

OCUPACIÓN: Trabajador de Limpieza en un Cine.

NOMBRE DE LA MADRE: Anayeli

EDAD: 25 años.

ESCOLARIDAD: Secundaria.

OCUPACIÓN: Hogar.

2. MOTIVO DE EVALUACIÓN.

Detectar las necesidades educativas especiales que presentan en el área de la lectoescritura.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS.

- * Entrevista a la madre.
- * Entrevista a la maestra del grupo.
- * Entrevista al alumno.
- * Observación en el aula.
- * Revisión de libretas.
- * Evaluación inicial.
- * Evaluación Final.

4. APARIENCIA FÍSICA.

Vanessa mide aproximadamente 1.20 cm., su tez es clara, sus ojos café claro, su cabello lacio, largo y café, su complexión es delgada. Es una niña que siempre se presento limpia y con el uniforme completo..

5. CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN.

Tuvo una conducta satisfactoria durante las sesiones. En ocasiones se le tenía que motivar a participar en las actividades, ya que se negaba, pues decía no gustarle participar. Cumplía a tiempo y completaba las actividades que se le requerían, manifestando su gusto por hacerlas.

6. ANTECEDENTES DEL DESARROLLO.

Desarrollo General.

La entrevista realizada a la mamá de Vanessa nos arroja la siguiente información; Vanessa fue una hija deseada por ambos padres, la madre tuvo control médico durante el embarazo y sólo se medicó con Ácido Fólico, fue el primer embarazo de la madre, el parto fue natural, la niña lloro al nacer y nació con una pequeña bola en la cabeza, pero los médicos reportaron ser una lesión de los fórceps utilizados en el parto que no representaba riesgo alguno. En cuanto a su desarrollo motor; Vanessa gateó a los siete meses de edad, se sostuvo en pie a los ocho meses de edad. Caminó sólo a los 12 meses, corrió con ayuda a los 18 meses, y corrió solo a los 2 años de edad.

Comenzó a balbucear a los 5 meses, sus primeras palabras las pronuncio a los 7 meses y fueron “mamá” y “papá”; ella pronuncio sus primeras frases a los 12 meses de edad y habló claramente a los 18 meses de edad. Vanessa es una niña que no se enferma con frecuencia y nunca ha sufrido una enfermedad de riesgo.

Ambiente familiar y sociocultural.

Su familia está integrada por mamá, papá y 4 hijos. Vanessa es la hija mayor. Su mamá esta dedicada al cuidado de sus hijos y a su hogar, menciona que hace lo posible por lograr que a Vanessa le interese y le guste hacer su tarea, y los trabajos en la escuela. En cuanto a la relación de Vanessa con su papá y sus hermanos comenta que es buena.

Historia escolar.

Vanessa ingresó al preescolar a los 4 años de edad y estuvo ahí por un periodo de 1 año e ingresó a la primaria a la edad de 6 años, en cuanto a sus tareas su mamá comenta que tarda mucho en hacerlas y que en ocasiones no quiere hacerlas y hace berrinches negándose a hacerlas, su madre le llama la atención y hace las tareas con ella.

7. RESULTADOS OBTENIDOS (INICIALES)

Vanessa es una niña que requiere la aprobación de alguien para sentir que lo que hace este bien hecho, pues preguntaba frecuentemente si estaba bien en las actividades y si la respuesta era positiva seguía haciendo la actividad con más seguridad. Durante la aplicación de la evaluación pidió ayuda para resolver los reactivos, ya que reconoce la mayoría de los fonemas y los grafemas pero se le dificulta juntar una vocal y una consonante para formar una sílaba, tanto al leer como al escribir.

Confunde los grafemas y fonemas de las letras W, X, Y, Z entre sí. Al escribir omite letras por lo que su escritura no es completa, no se detiene a releer lo que escribe por lo que pasa por alto todos sus errores.

8. RESULTADOS FINALES

En base a las actividades realizadas durante el programa de intervención y a la evaluación final, podemos decir que Vanessa sigue confundiendo las letras W, X, Y, Z al leer y al escribir, a las demás letras las logra identificar gráfica y fonológicamente. También se puede decir que logra escribir de manera conciente, pues se percata cuando se equivoca u omite alguna letra, logrando así corregirlo antes de seguir escribiendo o leyendo.

Vanessa muestra seguridad al escribir y al leer, pues ya no necesita preguntar si está bien, para hacer las cosas, sus trazos reflejan su seguridad pues son claros y legibles. Logró escribir sílabas completas, que su vez formaron palabras y estas oraciones.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Vanessa muestra mucha inseguridad, la cual le impide hacer bien las cosas al leer o escribir, la ayuda que ella requiere es de motivación y apoyo que sus padres o profesores pueden brindarle para sentirse segura de sí misma al realizar sus actividades escolares. Es necesario que se le haga saber que ella sabe hacer las cosas, que solo necesita confiar en sí misma para que logre obtener el resultado que quiere y si no sabe hacerlas enseñarle pacientemente a hacerlas pues ella está muy motivada a aprender.

Ella requiere de una explicación clara, sencilla y precisa sobre las instrucciones de cada actividad y más tiempo para la realización de las mismas, para que las haga conscientemente y al plantear los objetivos de aprendizaje deberá tomarse en cuenta su estilo de aprendizaje, para que logre alcanzarlos satisfactoriamente.

3.2 Segunda Fase: Diseño y aplicación del programa de intervención

3.2.1 Objetivo

Diseñar y aplicar un programa de intervención para disminuir las Necesidades Educativas Especiales detectadas en los alumnos y alumnas en el área de lecto-escritura.

3.2.2 Descripción del programa de intervención

Para diseñar las actividades que conforman el programa de intervención psicopedagógica se tomó en cuenta el *Fichero de Actividades Didácticas Español Primer Grado SEP. (1997)*, los resultados obtenidos en la fase de la evaluación inicial y las necesidades educativas especiales que los niños y niñas presentaron. (ver anexo 7)

Los objetivos generales del programa fueron:

- Desarrollar habilidades para reconocer las letras auditiva y gráficamente.
- Mejorar la lectura de oraciones y textos.
- Mejorar la escritura de oraciones y textos.

El programa de intervención se desarrolló a lo largo de 15 sesiones (ver tabla 4), en las cuales se realizaron actividades lúdicas que contemplan las áreas de lectura y escritura, para lo cual fue necesario asistir dos veces por semana a la primaria, y cada sesión tuvo una duración de una hora, las actividades tuvieron los siguientes objetivos:

Objetivos de las Sesiones

SESIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1	Que identifiquen las letras del abecedario.
2	Que identifiquen la diferencia sonora-gráfica entre la c-s.
3	Que identifiquen que una palabra se compone de varias sílabas.
4, 6	Que escriban palabras y descubran que una palabra se compone de varias letras.
5,7,9	Que observen y hagan anticipaciones.
8, 10	Que descubran la relación sonoro-gráfica del sistema de escritura.
11, 12	Que analicen sílabas y formen palabras
13	Que descubran la posibilidad de formar palabras compuestas a partir de la combinación de otras.
14	Que logren hacer correctamente la separación de palabras
15	Que formulen y escriban oraciones a partir de una imagen.

Tabla 4

3.2.3 Desarrollo del Programa de Intervención

Sesión 1

El objetivo de esta sesión fue que los niños y niñas identifiquen las letras del abecedario, para lograr este objetivo, la actividad fue “El Abecedario”: Las instructoras de manera individual, les pidieron a cada uno de los niños que dijeran verbalmente el abecedario, para posteriormente decirlo entre todos.

Por último se les pidió a los niños y niñas que pasaran al pizarrón, uno por uno a escribir las letras del abecedario según la secuencia.

En esta actividad, los niños y las niñas estuvieron interesados ya que fue la primera sesión que ellos convivieron con las instructoras, al salir de su ambiente cotidiano en la escuela, por lo tanto todos querían participar.

Cuando se les pidió que pasaran a escribir, la letra que les correspondía, no sabían y volteaban a ver a sus compañeros o a las mismas instructoras para que les brindaran ayuda, ya que sólo reconocían las letras de forma sonora y no gráfica; a diferencia de Pablo que invertía las letras “b” por “d” y “q” por “p”, y Vanessa tuvo confusión en las letras “w”, “x”, “y”, “z”, ya que no las reconocía ni por fonema ni por grafía.

Al finalizar la sesión, los niños y las niñas identificaron cada una de las letras que compone el abecedario, ya que todas son diferentes en grafía y se utilizan para diferentes fines.

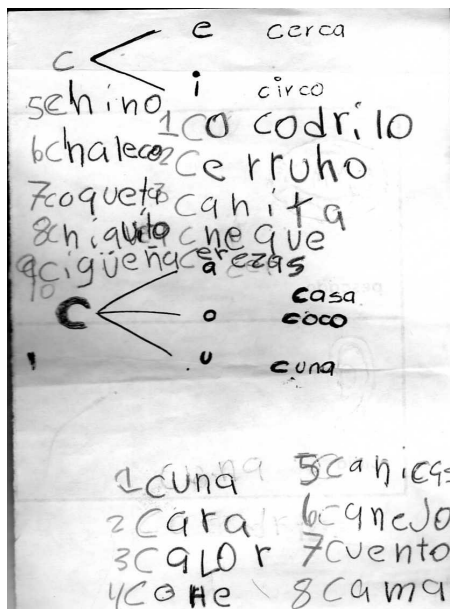
Sesión 2

El objetivo de esta sesión fue que los niños y las niñas identifiquen la diferencia sonora-gráfica entre la c-s. En esta actividad David no asistió, cuatro de los cinco niños asistentes se mostraron interesados, en el caso de Alejandro se distrajo con mucha facilidad, ya que cuando se le preguntaba algo estaba viendo hacia la puerta, la ventana o veía que hacían sus compañeros.

En el caso de Dulce, Juana y Vanessa se les dificultó esta actividad ya que ellas confundían el fonema de las letras “c”, “s” y “k”. A diferencia de Pablo solamente confundía el fonema de la “c”, cuando su sonido era fuerte o suave.

Al finalizar esta sesión, los niños y las niñas lograron identificar que la “c” tiene un sonido fuerte cuando es seguida de las vocales “a”, “o” “u”; y tiene un sonido suave cuando se antepone a las letras “e”, “i” (ver imagen 1).

Uso de la letra "C"

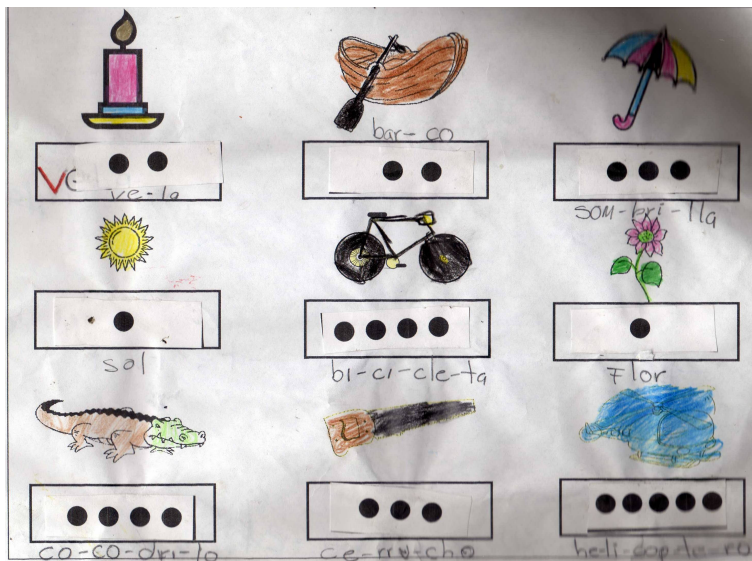


Ejercicio realizado por Dulce. Imagen 1

Sesión 3

El objetivo de esta sesión fue, que los niños y niñas identificaran que una palabra se compone de varias sílabas. Para este objetivo se realizó la actividad "Análisis silábico" (ver imagen 2), donde las instructoras proporcionaron a los niños y niñas una hoja con 9 imágenes diferentes y 9 posibles respuestas.

Análisis Silábico



Ejercicio realizado por Juana. Imagen 2

En esta actividad Pablo utilizó una estrategia individual, la cual consistía en dar una palmada por sílaba, para obtener el resultado, al ver la eficacia de dicha estrategia todos sus compañeros la imitaron.

Esta actividad les resultó interesante, divertida y fácil, por lo tanto todos lo hicieron correctamente.

Sesión 4

Durante esta sesión se desarrolló la actividad de “Palabras con letras móviles” con el objetivo de que los niños y las niñas escriban palabras y descubran que una palabra se compone de varias letras; para llevarla a cabo se les proporcionó a cada uno de los niños y las niñas un juego de tarjetas con las letras del abecedario, se les pidió que formaran una palabra utilizando las tarjetas.

Durante esta actividad Alejandro logró recordar las letras del abecedario en forma sonora para rápido voltear a su tarjeta y descubrir qué letra era, en cuanto a formar una palabra se le brindó ayuda dándole pistas de manera sonora.

El resto de los niños y niñas logró identificar las letras que componían la palabra que se les indicaba de manera sonora, para después formarlas con las tarjetas.

Sesión 5

Esta sesión tuvo como objetivo que los niños y niñas observen y hagan anticipaciones; para lograrlo se llevó a cabo la actividad “Contemos, escuchemos y leamos cuentos” los niños y niñas estuvieron muy atentos en observar el libro y se percataron de que contenía letras y éstas a su vez, formaban palabras; Vanessa, Juana, Pablo y Dulce intentaron leer e identificaron algunas palabras, Alejandro se limitó a observar las imágenes y por tal motivo no quiso participar ya que cuando se le pedía hacer la actividad argumentaba “no se” y “no puedo”.

En la segunda parte de la sesión se desarrolló el juego de “lotería de letras” a cada uno de las niñas y niños se le asignó un tarjetón con distintas letras, tanto mayúsculas como minúsculas, las instructoras leían cada una de las letras del abecedario de manera aleatoria y los niños y niñas tenían que identificarlas hasta completar las que estaban en su tarjetón.

Alejandro y Dulce se desesperaban ya que tardaban mas tiempo que sus compañeros para identificar las letras, durante la actividad se les proporcionó ayuda dándoles pistas sonoras de las letras para que ellos logran identificarlas mas rápido.

El resto de los niños y niñas lograron identificar las letras tanto mayúsculas como minúsculas del abecedario conforme se les fueron mostrando, expresaban el nombre de la letra y especificaban si era mayúscula o minúscula.

Sesión 6

Esta sesión tuvo como objetivo que los niños y niñas escribieran palabras y descubrieran que una palabra se compone de varias letras, para lo cual se llevó a cabo la actividad “Palabras de plastilina” (ver imagen 3), donde se les proporcionó a cada uno de los niños y niñas una barra de plastilina la cual tenían que moldear y escribir su nombre, posteriormente formaban con la plastilina distintas palabras que las instructoras les indicaron.

Durante esta sesión estuvieron presentes todos los niños y niñas, para ellos el jugar con plastilina y observar que se pueden hacer letras fue muy divertido porque moldeaban las letras y se daban cuenta de forma táctil.

Palabras de Plastilina



Actividad realizada por David. Imagen 3

Las ayudas que se les brindaron fueron en relación a la forma sonora, repitiendo varias veces la letra para que ellos relacionaran el sonido con la grafía, así lograran darse cuenta de que las palabras se componen por varias letras.

Sesión 7

En esta sesión estuvieron presentes solo las 3 niñas, el objetivo fue que observen y hagan anticipaciones, para lograrlo se realizó la actividad de “la tiendita”(ver imagen 4), la cual consistió en que una de las niñas fungía el rol de vendedora y las otras dos de consumidor, para esto las instructoras les proporcionaron una serie de empaques de productos comerciales como: galletas, papas fritas, cereal, leche, etc.

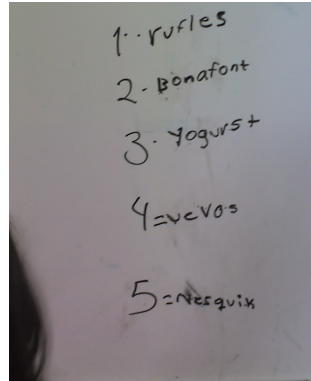
La Tiendita



Actividad realizada por Juana, Dulce y Vanessa. Imagen 4

La niña que fungía con el rol de consumidor le tenía que pedir 5 productos por su nombre y en algunos casos por marca, la niña “vendedora” igualmente se los tenía que dar leyendo el nombre del producto; posteriormente cambiaron los roles, y finalmente cada una escribió en el pizarrón la lista de productos que consumió (ver imagen 5).

Lista de Productos



Actividad realizada por Juana. Imagen 5

Al inicio de la actividad las niñas se guiaron por las ideas sociales y la lógica ya que indicaban que la marca era el nombre del producto, las instructoras hicieron que leyeran lo que en realidad decía los empaques para que vieran que esa idea era errónea. Con esta actividad las niñas se percataron de que en todas las cosas hay letras y lo importante que es leer.

Sesiones 8 y 10

El objetivo de estas sesiones fue que los alumnos y alumnas descubran la relación sonoro-gráfica del sistema de escritura, con el fin de atender esta necesidad se trabajó con las actividades, lista de asistencia (ver imagen 7) y palabras que riman (ver imagen 6).

Palabras que Riman

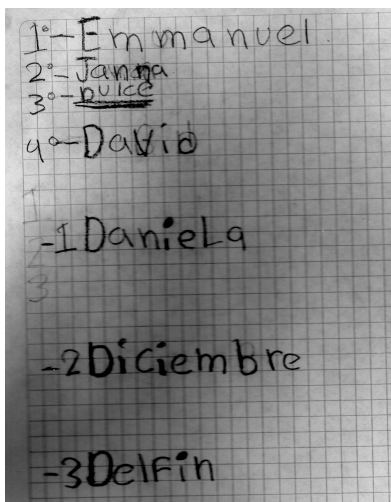


Actividad realizada por Alejandro. Imagen 6

Durante el desarrollo de estas actividades los niños y niñas se notaban distraídos, volteaban hacia las ventanas, ya que en el patio de la escuela se escuchaba mucho ruido y querían enterarse de lo que estaba pasando a su alrededor, por lo tanto no hacían caso a las instrucciones que les daban las instructoras, finalmente realizaron la actividad.

Es importante mencionar que los niños y niñas escribieron correctamente su nombre sin ayuda, esto es algo que hasta ellos mismos se sorprendieron al ver reflejado su trabajo en la hoja, cuando sus compañeros les dictaban sus nombres para que los escribieran; Alejandro necesitó ayuda y, ésta se le brindó de forma sonora, repitiéndole varias veces el sonido de dicha letra para que el lo asociara de forma mas rápida, en cuanto a los demás ellos solos escribieron sin pedir ayuda.

Lista de Asistencia



Actividad realizada por Dulce. Imagen 7

En la parte de escribir palabras que comiencen con la letra inicial de su nombre la ayuda que se les brindó fue en mencionarles varias veces con qué letra comienza su nombre para que de esta forma la identificaran, en el caso de Dulce se le brindó ayuda dándole algunas pistas, como describir el objeto detalladamente para que ella lo identificara y así lograra escribir el nombre.

En cuanto a la actividad de palabras que riman se les proporcionaron una serie de palabras a los niños y niñas, en donde la terminación de algunas era igual, y por lo tanto tenían que

buscar cuáles de ellas terminaban de la misma forma, esta actividad no les causó ningún problema, hasta se puede mencionar que se divertieron mucho y algunos de los comentarios que realizó Pablo fue, “esto es un juego y me está gustando”; este comentario motivo a sus compañeros para que buscaran las palabras sin pedir ayuda, después de un rato que se les permitió manipular las palabras se les pidió para terminar la sesión que pasaran al pizarrón a escribir alguna palabra de las que tenían en sus mesas y que pensarán y escribirán otra que rimara, fue muy satisfactoria esta sesión ya que los niños y niñas en ningún momento solicitaron ayuda y lograron escribir lo que pretendían, solo hubo algunos errores de ortografía.

Durante estas sesiones solo asistieron Pablo, Juana, Dulce y Alejandro.


Sesión 9

El objetivo de esta sesión fue que los niños y niñas observen y hagan anticipaciones, la sesión se dividió en dos actividades, en la primera se llevó a cabo la actividad “Cambia una letra en la palabra” (ver imagen 8), en la cual los niños y niñas tuvieron que modificar agregando o quitando alguna letra a una palabra, para modificarla y elaborar una palabra distinta. Alejandro agregó la “V” a la palabra Cereza= Cerveza, Dulce cambió la “Ñ” por la “R” en la palabra Pirata=Piñata, David cambió la “D” por la “R” en la palabra Pedro = Perro, Juana cambió “RR” por “L” en la palabra perro=pelo y Vanessa cambió la letra “E” por la “A” en la palabra mesa = masa.

Los niños y niñas se percataron que al cambiar una letra cambia la palabra y reflexionaron sobre la importancia de escribir todas las letras para que diga lo que ellos quieren y no haya errores.

Durante la segunda actividad de la sesión que fue “Escalera de palabras”, los niños y niñas se mostraron más seguros al reafirmar la conclusión a la que habían llegado en la primera actividad, pues siguieron diciendo que es importante escribir todas las letras que forman una palabra para transmitir el mensaje que desean, se les facilitó hacer la actividad pues escribieron la o las letras que hacían falta para modificar las palabras sin mayor complicación.

Cambia una Letra en la Palabra

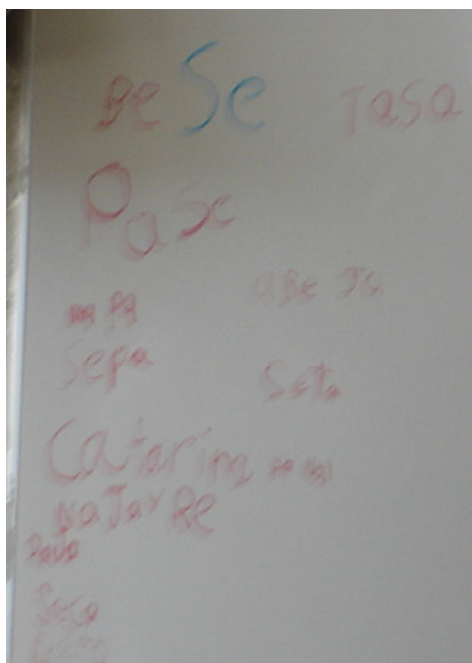
Pizarrón
Piso
Pica
Pico
Pis
Pisa
Pinata
Corazón 
~~comen~~
comer
coca
copion
Cocorilo
Pescado
Pecas
Pestañas

Actividad realizada por Pablo. Imagen 8

Sesiones 11 y 12

El objetivo de estas sesiones consistió en que los niños y niñas analicen sílabas y formen palabras (ver imagen 9), para alcanzar este objetivo se trabajó con la actividad la ruleta pero se dividió en dos sesiones en la primer sesión los niños y niñas trabajaron fuera de su salón, solo asistieron Juana, Dulce y Alejandro, les interesó mucho la actividad, estuvieron muy participativos y lograron pasar al pizarrón y escribir diferentes palabras juntando dos o mas sílabas de las que les iban saliendo al girar la ruleta.

La Ruleta Individual



Actividad realizada por Vanessa. Imagen 9

La sesión que se trabajó en el grupo asistieron todos los niños y niñas, de alguna manera fue significativa para los niños y niñas ya que ellos ya conocían la actividad, esto hizo que estuvieran más seguros al estar participando en su salón de clases con sus compañeros. Los niños y niñas ayudaban mucho a Juana, Dulce, Alejandro, Vanessa y Pablo, pero al que no ayudaron para nada fue a David, nos percatamos de que en el salón no es aceptado y por lo tanto él se siente excluido, cuando le tocó pasar en su primer giro le salió “Ma” y en la segunda “La” y él escribió la palabra “MaLa”, en esta ocasión uno de sus compañeros de grupo le indicó que la letra L la tenía que cambiar por minúscula y David se sintió contento ya que mostró un sonrisa y le dijo gracias amigo (ver imagen 10).

La Ruleta Grupo Clase



Actividad realizada en grupo clase. Imagen 10

En relación a Juana necesita que sus compañeros le brinden apoyo ya que es muy tímida (ver imagen 11) ella escribió “seja” y una de sus compañeras le indicó que tenía que cambiar la “s” por la “c”. Cuando le tocó pasar a Dulce lo dudó un poco, por lo tanto uno de sus compañeros le dijo que pasara y él le ayudaba si lo necesitaba, esto hizo que ella se animara, le salió “pa”, “ma” y logro escribir “mapa” (ver imagen 12).

Conformando Palabras



Actividad realizada en grupo clase. Imagen 11

Participación del Grupo Clase



Actividad realizada en grupo clase. Imagen 12

Sesión 13

Esta sesión se trabajó con el grupo clase y su objetivo fue que los niños y niñas descubran la posibilidad de formar palabras compuestas a partir de la combinación de otras (ver imagen 13). Para alcanzar este objetivo se trabajó con la actividad “Construyendo palabras compuestas”. Para desarrollar esta actividad se dividió el grupo en equipos tratando de que cada uno de los niños y niñas estuviera integrado en un equipo, los niños y niñas obtuvieron mucha ayuda de sus compañeros a la hora de ir formando las palabras (ver imagen 14), David formó la palabra casca + nueces, sin la intervención de sus compañeros, esto hizo que sus compañeros de equipo comenzaran a integrarlo al trabajo y le brindaran ayuda para la realización de dicha actividad. Dulce formó la palabra sacapuntas, Alejandro logró formar la palabra picahielo, Pablo la palabra lavatrastes y Vanessa formó la palabra destapacaño.

Construyendo Palabras Compuestas



Actividad realizada por Alejandro. Imagen 13



Actividad realizada por el equipo de Vanessa. Imagen 14

Sesión 14

El objetivo de esta sesión fue que los niños y niñas logren hacer correctamente la separación de palabras en oraciones. Los niños lograban leer la oración y se percataron de que necesitaban hacer unos espacios entre cada palabra, ya que si lo leían de “corrido” no se entendía el sentido de la oración. Primero comenzaron a leerla y conforme lo hacían marcaban los espacios con lápiz, posteriormente la volvieron a leer haciendo breves pausas entre cada palabra.

Los niños y niñas hicieron la actividad satisfactoriamente, por lo cual se cumplió con el objetivo, concientizaron sobre la lectura y escritura, y esto los llevó a la comprensión de ambas.

Sesión 15

En esta sesión asistieron Alejandro, Pablo, Dulce y Vanessa, el objetivo fue que los niños y niñas formulen y escriban oraciones a partir de una imagen (ver imagen 15); lo cual los entusiasmó mucho, ya que las imágenes eran de sus personajes favoritos y se motivaron para redactar su historia.

Fue notorio el avance en el caso de Pablo, Dulce y Vanessa, ya que lograron escribir sin ayuda de las instructoras. En el caso de Alejandro necesitó ayuda en algunas ocasiones, específicamente en la forma correcta de escribir las palabras; la ayuda consistía en que alguna de las instructoras le decía la palabra que se le dificultaba, lenta y claramente, Alejandro es muy observador en los movimientos de la boca para discriminar la letra que necesitaba utilizar para completar la palabra correctamente y escribirla.

Redacción de una Historia

Rosita Fresita P2
Había una vez una niña que se
llamaba Rosita Fresita que fue al
parque con sus amigas a jugar a las
muñecas y a comer helado de
Fresa.

Fin

Actividad realizada por Dulce. Imagen 15

3.3 Tercera Fase: Evaluación final

3.3.1 Objetivo

Analizar los resultados del programa de intervención, en cuanto a la atención de las necesidades de los alumnos y alumnas.

3.3.2 Análisis de Resultados

Se aplicó la prueba académica diseñada para la identificación de las necesidades educativas especiales, para realizar una comparación del desempeño de los niños y niñas con base en la evaluación inicial y la evaluación final (ver tabla 5), ésta se realizó con base en los reactivos que son los que evalúan los contenidos.

Comparación de Evaluación Inicial- Evaluación Final

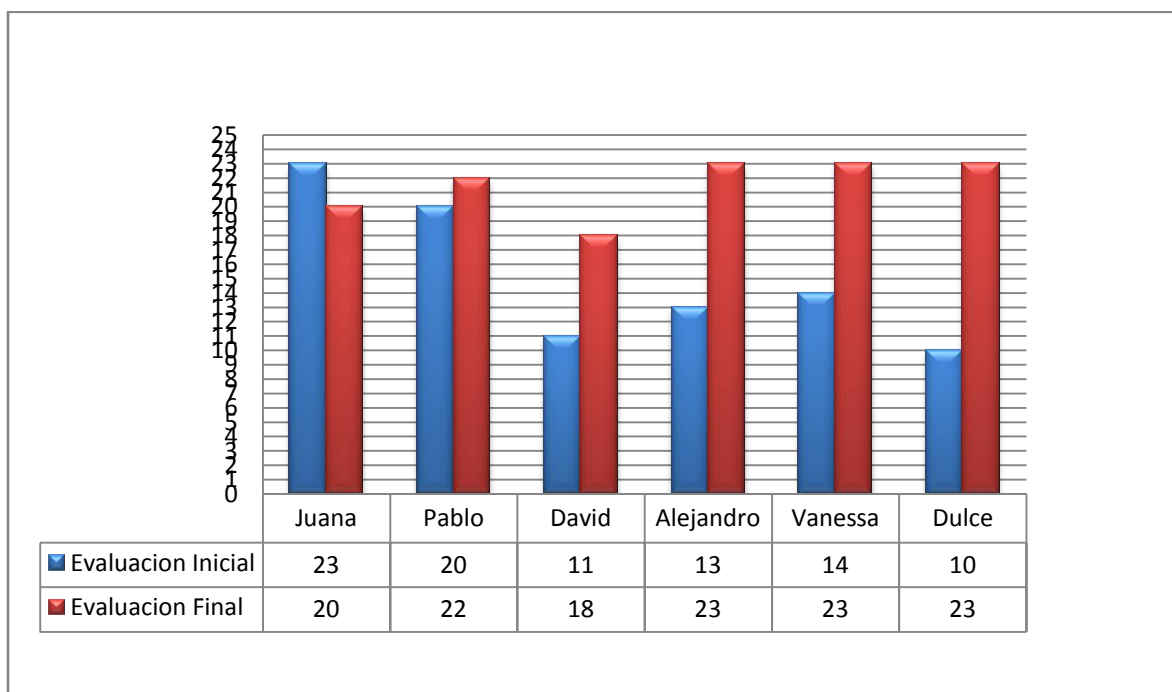


Tabla 5

La gráfica muestra el desempeño de la aplicación de la evaluación inicial y evaluación final, de cada uno de los niños y niñas, los cuales se explicarán a continuación:

Comprensión Lectora

Durante la evaluación inicial, en esta actividad todos los niños y niñas necesitaron ayuda, ya que la lectura es uno de los procesos que les causa conflicto, mencionaban que no podían y que no conocía las letras, aunque cuando se le preguntaba letra por letra sí decía su nombre pero se le dificultaba relacionarlo con el fonema.

David y Alejandro preguntaban, con qué letra empezaba la palabra para lograr asociar la respuesta (ver imagen 16). En el caso de Pablo, Vanessa, Dulce y Juana hicieron uso de su memoria a corto plazo, y de esta manera identificaron la respuesta correcta.

Comprensión Lectora, Evaluación Inicial

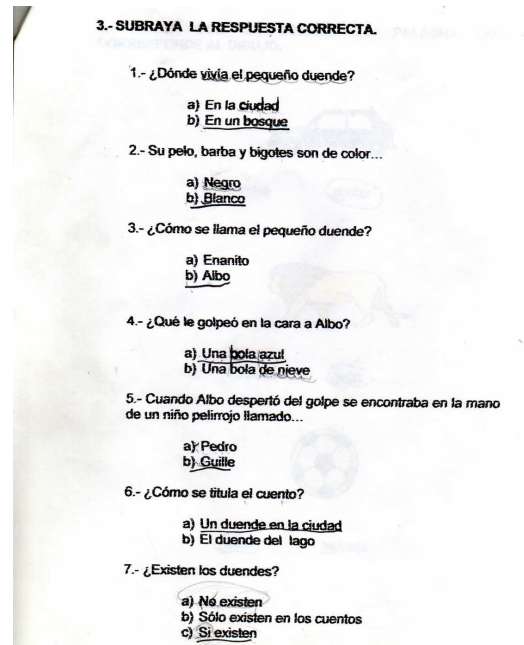


Imagen 16

Sin embargo en la evaluación final a David y Alejandro se les brindó ayuda al darle lectura al texto, ya que se mostraban desinteresados, decían que el texto era extenso, al responder su cuestionario se les brindó ayuda en algunas letras las cuales era “b”, “r” , “ll” y “g” (ver imagen 17). En el caso de Juana el apoyo que se le brindó se basó principalmente en darle seguridad, se le apoyó en las dos primeras preguntas, ya que después ella logró realizarlo por sí misma y satisfactoriamente.

Vanessa, Pablo y Dulce, realizaron la actividad sin ayuda, ellos releían el texto y las preguntas y así tener una idea más clara de lo que estaban realizando, se aseguraban de que su respuesta fuera correcta y cuando notaban que se habían equivocado, borraban y volvían a responder.

Comprensión Lectora Evaluación Final

SUBRAYA LA RESPUESTA CORRECTA.

1.- ¿Dónde vivía el pequeño duende?

a) En la ciudad
b) En un bosque

2.- Su pelo, barba y bigotes son de color...

a) Negro
b) Blanco

3.- ¿Cómo se llama el pequeño duende?

a) Enanito
b) Albo

4.- ¿Qué le golpeó en la cara a Albo?

a) Una bola azul
b) Una bola de nieve

5.- Cuando Albo despertó del golpe se encontraba en la mano de un niño pelirrojo llamado...

a) Pedro
b) Guille

6.- ¿Cómo se titula el cuento?

a) Un duende en la ciudad
b) El duende del lago

7.- ¿Existen los duendes?

a) No existen
b) Sólo existen en los cuentos
c) Sí existen

Imagen 17

Completar las Palabras

En la evaluación inicial, todos los niños y niñas identificaron las imágenes fácilmente (ver imagen 18), la ayuda que se les brindó fue para lograr completar el nombre de la imagen aunque tuvieron faltas ortográficas u omisiones de letras, en el caso de Dulce y David, a pesar de la ayuda que se les brindó, no lograron escribir ninguna de las palabras.

Completar Palabras, Evaluación Inicial

5.- COMPLETA ESTAS PALABRAS.



bici tata



ambu las



mama



cache

Imagen 18

En cuanto a la evaluación final (ver imagen 19), Dulce y Pablo necesitaron apoyo ya que algunas letras las omitían o las invertían en el momento de escribirlas. Juana, Vanessa, David y Alejandro lo realizaron sin apoyo, se mostraron seguros al responder, la estrategia que utilizaba ellos se basaba en pronunciar las palabras y detenerse en la letra que les causaba conflicto para escribirla.

Completar palabras, Evaluación Final

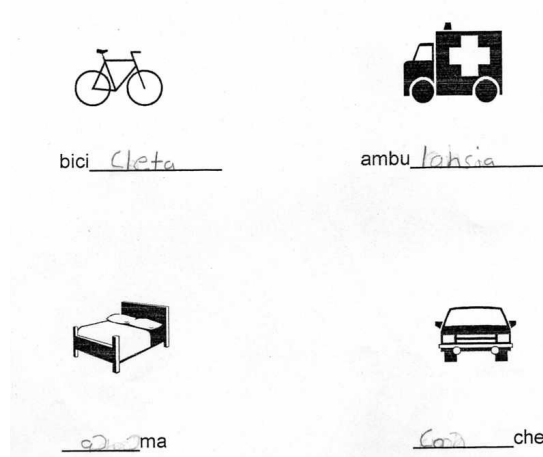


Imagen 19

Adjetivos

En la evaluación inicial, David, Alejandro, Dulce y Vanessa no conocían los adjetivos (ver imagen 20), por lo cual las instructoras les dijeron algunos ejemplos, entendieron que el adjetivo es lo que describe al objeto de la oración, al escribir el adjetivo solo anotaba algunas letras de la palabra que quería expresar.

En cuanto a Juana y Pablo, lograron establecer un adjetivo para cada una de las oraciones, las cuales escribieron coherentemente, en esta parte no necesitaron ayuda.

Adjetivos Evaluación Inicial

6.- COMPLETA ESTAS FRASES PONIENDO SU ADJETIVO, ES DECIR, CÓMO ES.

El tomate es rojo

La casa es señal

El bosque es señalada

Imagen 20

En la evaluación final Dulce, Juana, Vanessa, Alejandro no tuvieron dificultad, lograron realizarlo sin apoyo, leían la oración dos o tres veces hasta tenerla bien clara, y escribían un adjetivo que fuera coherente con la oración. Pablo y David, solo tuvieron errores ortográficos, aun así lograron hacerlo sin ayuda (ver imagen 21).

Adjetivos, Evaluación Final

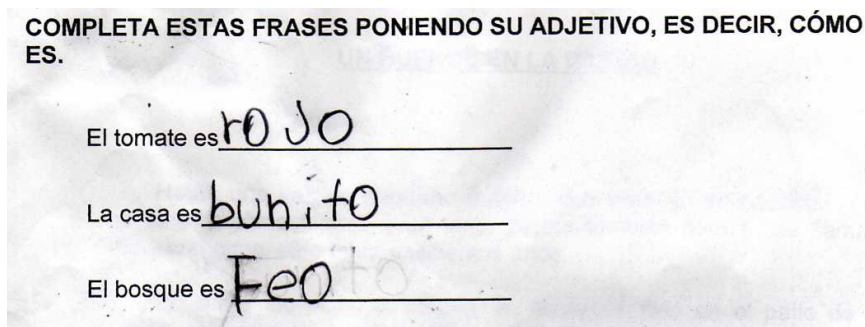


Imagen 21

Dictado

En la evaluación inicial, Vanessa, Alejandro y Dulce aunque se les brindó ayuda, no lograron escribir las palabras que se les dictaban, solamente escribían algunas consonantes y/o vocales que conformaban la palabra (ver imagen 22), pero al leerlas no decían nada. En cuanto a David, Juana y Pablo, analizaban las palabras para poder escribirlas correctamente, hacían breves pausas para deletrear dicha palabra, solamente se les brindó ayuda cuando no sabían que letras utilizar.

Dictado, Evaluación Inicial

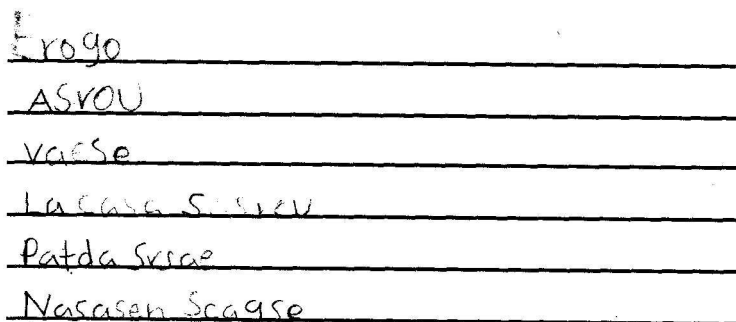


Imagen 22

Sin embargo en la evaluación final Dulce necesitó ayuda por parte de las instructoras, ya que se le tenían que decir la oración lentamente exagerando la articulación de la boca, para que

ella identificara los fonemas (ver imagen 23). David por su parte necesitó ayuda para escribir lo que se le dictaba ya que no identifica las letras “d”, “h”, “l”, “e”, “y”, “z”, “v”, y omite la letra “t”.

En el caso de Pablo, Vanessa, Juana y Alejandro la ayuda que se les brindó fue motivacional y de seguridad, ya que solo preguntaban si lo habían hecho correctamente, cabe mencionar que en el caso de Alejandro se mostró interesado.

Dictado, Evaluación Final

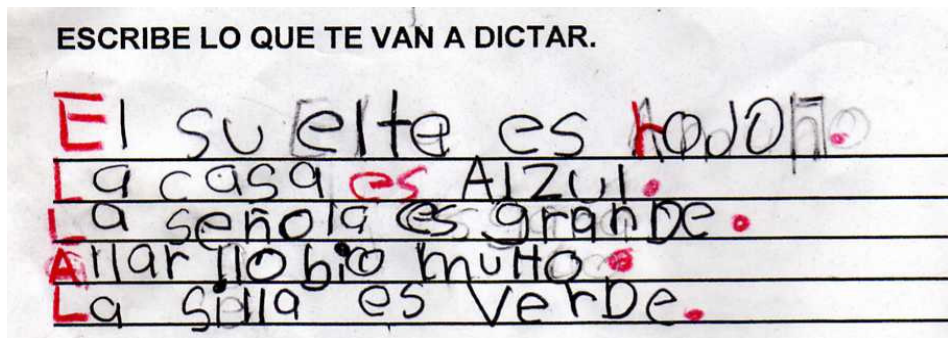


Imagen 23

Identificación de nombre del dibujo

Durante la evaluación inicial Vanessa y Pablo identificaron el nombre del dibujo, ya que leían detalladamente y se fijaban en cada una de las letras, así discriminaban la otra posible respuesta, por lo cual no necesitaron ayuda. En cuanto Juana y Alejandro, identificaron el nombre de la imagen, la ayuda que se les brindó fue al leer cada una de las palabras, de esta forma lograron responder correctamente (ver imagen 24).

David y Dulce no pidieron ayuda, manifestaron que podían hacerlo solos, identificaron el nombre de la imagen, pero en el momento de señalar dónde estaba el nombre correcto de dicha imagen se guiaron por la inicial del nombre en el caso de Dulce y David se guió por la primera sílaba, sin contestar correctamente ninguno de los reactivos.

Identificación de Nombre del Dibujo, Evaluación Inicial

4.- RODEA CON UN CÍRCULO LA PALABRA QUE CORRESPONDE AL DIBUJO.

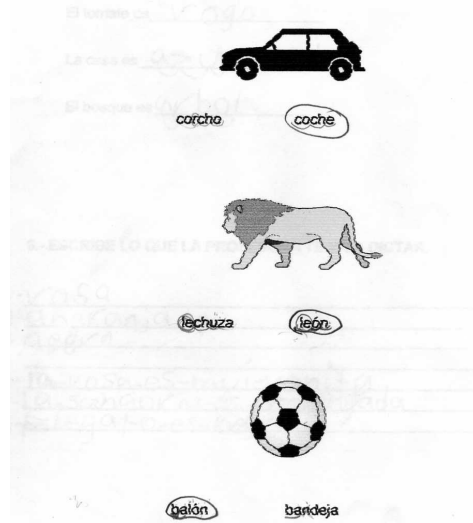


Imagen 24

En la evaluación final, ninguno de los niños necesitó ayuda, ya que concientizaban al decir el nombre del dibujo, lo decían en voz alta para percatarse de las sílabas que conformaban la palabra y de esta forma indicaban la respuesta correcta (ver imagen 25).

Identificación de Nombre del Dibujo, Evaluación Final

RODEA CON UN CÍRCULO LA PALABRA QUE CORRESPONDE AL DIBUJO.

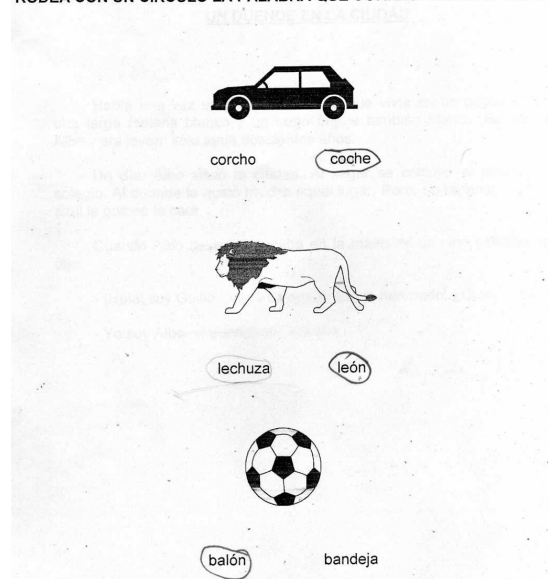


Imagen 25

Identificación de las palabras

La ayuda que se les brindó a Vanessa, Pablo y Juana, durante la evaluación inicial fue hacerles hincapié en los fonemas, se mostraban interesados, por lo tanto reflexionaban al decir la palabra en voz alta, analizando todas las palabras que conformaban la oración para discriminar la palabra que se les había solicitado (ver imagen 26).

Alejandro y David, pidieron ayuda para que se les leyeran las oraciones, además de que preguntaban cual era la letra con la que iniciaba la palabra que se les estaba solicitando, ellos solo reconocían palabras cortas como “no”, “el”, “le”, “si”, “las”; además de que se mostraban distraídos, volteaban a otro lugar y platicaban sobre otras cosas. Dulce por su parte no solicitó ayuda por parte de las instructoras, al decirle la palabra que ella tenía que indicar, se basaba en la inicial de dichas palabras, por lo cual no se cercioraba si estaba correcta.

Identificación de las Palabras, Evaluación Inicial

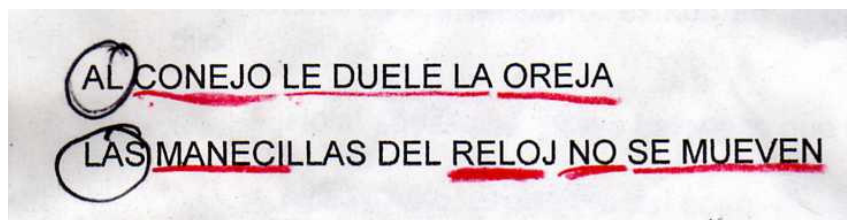


Imagen 26

En la evaluación final, se vio un avance notorio en la mayoría de los niños y niñas, ya que leían toda la oración, sin pedir ayuda, cuando se les solicitaba que indicaran donde estaba una palabra se les facilitaba su localización por la lectura previa que habían hecho de la oración (ver imagen 27). En el caso de David no tuvo avances ya que nuevamente se le proporcionó ayuda al leer la oración y en mencionarle la letra inicial de la palabra que se le solicitaba.

Identificación de las Palabras, Evaluación Final

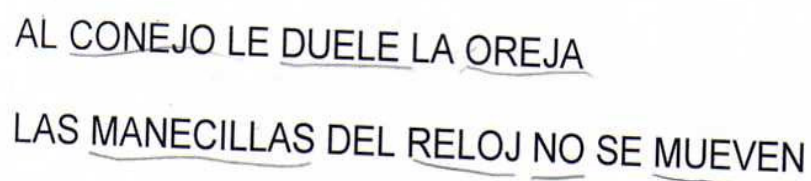


Imagen 27

Descripción de una imagen

En la evaluación inicial, Vanessa, Alejandro y Dulce, necesitaron ayuda para escribir, ya que son silábicos, por lo cual solamente escribían alguna letra o sílaba de cada palabra que querían expresar, no lograron escribir ni una palabra correctamente (ver imagen 28). Alejandro también necesitó ayuda motivacional ya que en muchas ocasiones mencionaba: “no puedo escribir”, “no sé”; por lo que tenía una actitud apática y negativa.

Descripción de una Imagen, Evaluación Inicial

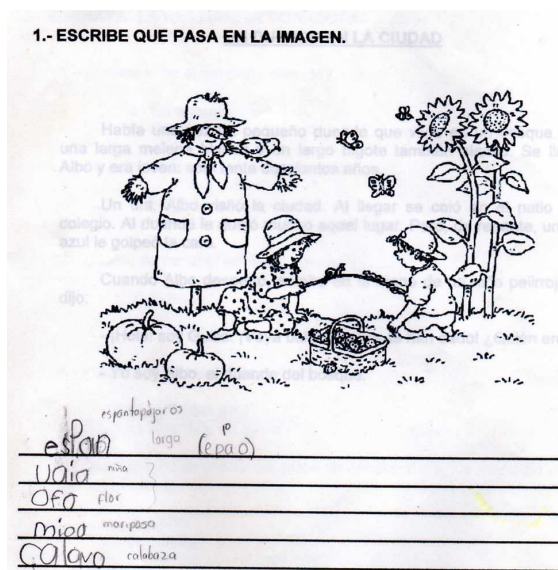


Imagen 28

En el caso de Juana y David se limitaron a escribir lo que veía en la imagen, sin proporcionar más detalles de lo que pasaba en ella, solo escribían palabras sin tener una coherencia, omitían letras “c”, “n”, “i”, “s”, “t”, así como también confundían los fonemas de letras “c”-“k”, “j”-“g”, “n”-“ñ” .

Pablo revisó cuidadosamente la imagen, para después escribir lo que veía en la imagen describiéndola, sus errores se basaron en la fonética de las palabras pues escribió JUVETA en vez de CUBETA y JULLARA en vez de CUCHARA.

En la evaluación final Pablo, Alejandro y Vanessa realizaron solos su descripción de la imagen, revisaban cuidadosamente la imagen para describirla oralmente, lograron escribir

oraciones completas, y solo pedían ayuda para revisar lo que habían escrito, preguntaban si no tenían errores (ver imagen 29); por lo tanto las instructoras les indicaron que ellos tenían que realizar una auto revisión, lo cual hicieron favorablemente ya que solo corrigieron algunas palabras.

Descripción de una Imagen, Evaluación Final

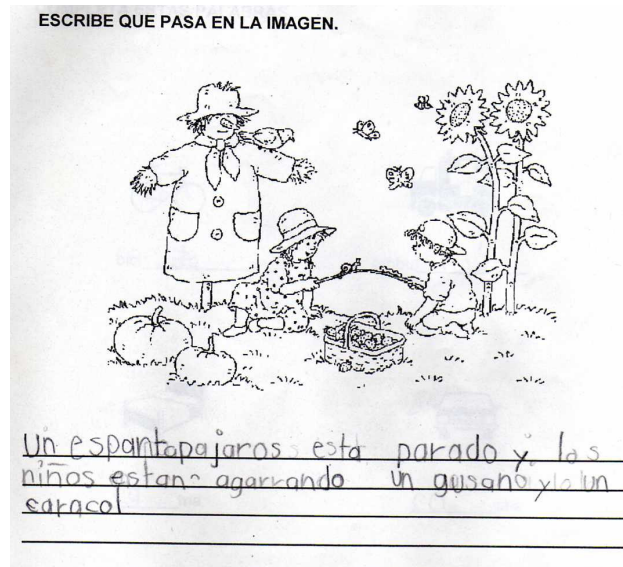


Imagen 29

En el caso de Juana, Dulce y David, se les dificultó la descripción de la imagen, ya que solo se limitaban a escribir palabras u oraciones, sin llevar coherencia en su redacción, además de que seguían omitiendo letras “s”, “b”, “v”.

Como se puede ver en el instrumento de evaluación final en comparación con la evaluación inicial (ver tabla 6), se encontró que el rendimiento académico de cinco de los niños mejoró ya que tuvieron un avance favorable en cada uno de los contenidos, en el caso de una niña su rendimiento bajó debido a la inseguridad que aún mostraba.

Tabla Comparativa

ALUMNOS	PRETEST	POSTEST
Dulce	10	23
David	11	18
Alejandro	13	23
Juana	23	20
Pablo	20	22
Vanessa	14	23

Tabla 6

En ambas aplicaciones, los reactivos tuvieron una misma secuencia y nivel de dificultad, teniendo una puntuación máxima de 23 aciertos.

Cabe mencionar que durante la evaluación inicial Juana solicitó ayuda a las instructoras, ya que no se sentía segura al realizarla sola, manifestando reacciones de apatía, ella decía: “dame un ejemplo”, “ayúdame a leerlo”, “¿qué letra es ésta?”, en contra parte durante la evaluación final Juana no solicitó apoyo para la realización de la prueba académica, lo cual nos indica que logró obtener autonomía para la realización de sus actividades.

En general se puede mencionar que el desempeño de los niños y las niñas mejoró debido a que usan estrategias como, leer en voz alta, releer las indicaciones, tener confianza en lo que escriben, pedir apoyo cuando lo necesitan y utilizar su memoria de trabajo.

Sin embargo, aun persisten errores ortográficos y en ocasiones fonéticos.

CONCLUSIONES

La presente tesis tuvo como objetivo el diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención psicopedagógica para seis niños y niñas de segundo grado de primaria con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura.

Su propósito principal fue atender las Necesidades Educativas Especiales de dichos niños y niñas del tal forma que les permitiera mejorar su rendimiento escolar ya que dichas necesidades educativas especiales les generaban conflictos dentro de la escuela, como la discriminación de sus compañeros de clase, bajo rendimiento escolar, aislamiento del resto de sus compañeros, por mencionar algunas. Fuera de la escuela, se pueden mencionar las etiquetas negativas que los padres asignan a sus hijos, subestimación, el enfrentamiento a la vida cotidiana en este caso específicamente de la comunicación oral y escrita, por estas razones se les brindó apoyo en su desempeño académico.

Los niños y las niñas de la intervención fueron remitidos como alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura por sus profesoras, de acuerdo a criterios que ellas tenían establecidos, mencionaron por ejemplo, que dichos niños “no sabían leer y ni escribir”, “eran presilábicos”, “se tardaban en concluir sus actividades”, “copiaban a sus compañeros”. A partir de esta información, el papel de las instructoras durante la intervención fue el de apoyar, acompañar y en ocasiones enseñar contenidos de aprendizaje a cada uno de los alumnos y alumnas, a partir del canal de percepción que presenta mayor preferencia. Esto se confirmó con base en la revisión de libretas de los niños y niñas, las entrevistas hechas a los padres de familia, a las profesoras, y a los mismos alumnos y alumnas.

Con esta información se logró elaborar una evaluación inicial, para delimitar las necesidades educativas especiales que cada uno de los niños presentaban, de esta manera se diseñó el programa de intervención psicopedagógica que atendiera las necesidades de los seis niños y niñas en lecto-escritura. Así mismo fue detectado que los niños y niñas se encontraban en dos niveles de adquisición de la escritura, como fue mencionado por Ferreiro y Teberosky (1979), uno de estos niveles fue el silábico inicial que consiste en que los niños y niñas disponen de formas gráficas muy limitadas y varían la posición en el orden lineal; otro de los

grupos en el que se encontraban los niños y las niñas era el silábico alfabético en este nivel los niños y niñas hacen un análisis más allá de la sílaba, pero en su escritura llegan a omitir algunas letras.

Una de las dificultades durante la aplicación de la evaluación inicial fue que los niños se ponían nerviosos ya que mencionaban que era un examen y lo reprobarían, por ello no querían realizarlo, por temor de que su calificación fuera expuesta a sus padres teniendo como consecuencia un regaño o castigo.

Al identificar las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas, se diseñó un programa de intervención psicopedagógico que atendiera dichas necesidades implementando actividades didácticas que los acercara a la lecto-escritura de una manera funcional. El programa de intervención fue diseñado con la intención de corresponder a un tipo de adecuación curricular no significativa, se trabajaron los mismos contenidos vistos por los niños y niñas en el aula con su profesora, implementando estrategias, actividades y recursos materiales diferentes a los empleados por las profesoras dentro del aula para evitar alterar su ritmo de actividades. Ya que como lo mencionó Borsani (2001) las modificaciones de espacios, introducción de recursos materiales de comunicación y equipamiento específico posibilitan el aprendizaje de los niños y niñas en el aula regular.

Durante la intervención se detectaron limitantes que impedían el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños y niñas del programa, el principal de estos factores fue la falta de motivación por parte de los alumnos para entrar en el mundo de las letras, y de esta forma mostraban inseguridad al realizar las actividades que se les presentaron. Como lo mencionó Villamizar (1998), los factores socioculturales son los que van a mediar la participación del aprendiz en su grupo social y cultural, así mismo su familia tendrá que buscar estrategias y compartirlas con los niños y niñas brindándoles un medio motivante.

En este trabajo no hubo apoyo e interés por parte de los padres y madres de familia para reforzar las actividades que se desarrollaron en la intervención, lo cual representó otra limitante, ya que es necesario que los niños refuercen en casa mediante actividades

similares o relacionadas con las realizadas en la escuela, para obtener mayor beneficio de su aprendizaje.

En el caso particular de David el mayor obstáculo fue su falta de integración propiciada por sus compañeros, específicamente en las actividades escolares. Agravando la situación, la maestra no se interesaba ni realizaba actividades o estrategias en las cuales el niño pudiera participar dentro y fuera del aula.

Cabe resaltar que la integración de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito educativo regular debe ser promovida por parte de los docentes y directivos de la institución educativa, ya que implica que se adapten las estrategias de aprendizaje y enseñanza con el fin de disminuir las necesidades educativas especiales, de esta forma se podrán plantear condiciones normales para su desarrollo integral como individuos.

Concluida la intervención psicopedagógica fue oportuna la aplicación de una evaluación final compuesta por los mismos contenidos de la evaluación inicial permitiendo un análisis cuantitativo y cualitativo que determinara el avance que obtuvieron los niños y niñas en su desempeño al leer y escribir, dicho análisis permitió observar que los niños y las niñas adoptaron estrategias que les ayudaron a desempeñar dichas actividades de manera consiente evitando errores y así lograr adquirir los procesos de lecto-escritura de manera convencional.

Se sugiere que para dar seguimiento al trabajo realizado durante la intervención psicoeducativa, como menciona Moreno (2005) es importante que los alumnos adopten estrategias que van ligadas a procesos cognitivos y metacognitivos que implican formas de pensar y realizar análisis, los cuales se determinan por la capacidad del alumnado. En el caso de los niños y niñas del programa de intervención dichas estrategias les serán útiles para enfrentar el reto de la lecto-escritura, tales como lecturas repetidas, cuenten historias a partir de imágenes, hagan asociaciones, recuerden experiencias, además hagan uso de los anuncios o letreros que existen en la calle complementando su lectura, a partir de que los niños y niñas hagan uso de estas estrategias, logran acceder de manera convencional a la lecto-escritura.

Conforme a la aplicación del programa de intervención a los seis niños, se puede decir que están preparados para enfrentar con éxito tareas de lectura y escritura ya que cuentan con estrategias que les serán útiles para la realización de sus tareas académicas, no dejando de lado que posiblemente pueden volver a presentar NEE transitorias en contenidos como; comprensión de textos, redacción, estructura de enunciados, inversión y omisión de algunas de las letras que conforman las palabras.

Es importante mencionar que el papel desempeñado por los profesores y directivos es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que les proporcionan a los alumnos habilidades, estrategias y herramientas que son necesarias para poder implementarlas posteriormente en el proceso de lecto-escritura.

Otro factor importante es el contexto familiar en el que se desenvuelven los alumnos, éste es influyente, ya que el apoyo y retroalimentación que recibe de su familia es importante para su desarrollo tanto personal, social y escolar; es común encontrarse con padres que no tienen interés en asumir un compromiso pedagógico con sus hijos, en el ámbito escolar. Por lo tanto si un niño no se desenvuelve en un ambiente que lo estimule a desarrollar sus capacidades y habilidades, éstas se estancarán dejándolo rezagado en comparación con niños de su edad o nivel educativo.

Se propone que los padres de los niños y las niñas con quienes se realiza el programa de intervención, trabajen de manera conjunta con los docentes, y utilicen estrategias en casa tales como apoyo y asesoramiento en tareas, reforzar las actividades realizadas en clase, proporcionar materiales de apoyo como: enciclopedias, libros, revistas científicas y cuentos; para complementar su proceso de lecto-escritura.

Por esta razón es importante llevar a cabo un trabajo multidisciplinar, para cubrir todos los ámbitos en el que cada alumno se desenvuelve, favoreciendo así el proceso de aprendizaje de cualquier área y prevenir las necesidades educativas especiales.

Como menciona Gross (2004) un plan para incrementar la calidad de lectura y escritura de los niños y niñas, es decir, propiciar su contacto con material impreso, fomentar su interés y gusto por los libros.

Si como sociedad se quiere prevenir las dificultades de lecto-escritura entre las generaciones actuales de niños y niñas, despertarles el gusto por leer y escribir es fundamental proporcionarles oportunidades para:

- Explorar los diversos usos y funciones del lenguaje escrito y lograr su dominio.
- Entender aprender y utilizar la relación entre la grafía y sus sonidos para identificar y deletrear palabras escritas.
- Experimentar entusiasmo, gusto y satisfacción al aprender a leer y escribir.
- Hacer uso de la lectura y escritura como herramientas para el aprendizaje.

Como ya se ha mencionado los niños y las niñas que tienen dificultades en los primeros grados tienden a rezagarse con respecto a sus compañeros a lo largo de los años, este hecho se confirma una y otra vez, por lo que es de suma importancia atender las necesidades de lectura y escritura tan pronto como sean detectadas. Es importante que todos los niños y niñas se inicien en el mundo de la lectura con grandes oportunidades de éxito, lo cual evitará que experimenten el fracaso y la frustración que todos los días se ven en las escuelas.

El principal reto de la educación es aplicar planes que ofrezcan calidad educativa a los niños y las niñas que lo necesiten. Hoy en día la educación es un factor importante en la sociedad para mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas en el ámbito escolar, laboral y social; por lo tanto la lectura y escritura son de vital importancia ya que rigen el camino hacia un estatus cultural que puede permitirles mejorar su contexto de vida actual.

Al concluir la tesis, surge una nueva inquietud, partiendo de la idea de que no todas las ciudades son iguales, no todas las escuelas son iguales, no todos los grupos son iguales, no todos los niños son iguales, así mismo, no todas las necesidades educativas especiales son iguales, entonces ¿Los profesores hacen o no adecuaciones a los programas de estudio a partir de las necesidades educativas que su grupo presente y para prevenir futuras Necesidades Educativas Especiales?

Recomendaciones

- Que en el programa de intervención se incluyan más actividades dentro del grupo clase.
- Que las actividades propuestas en el programa de intervención vayan de acuerdo al contexto en el que el alumnado se desenvuelve, propiciando un aprendizaje significativo.
- Que el diseño de las actividades se base en las estrategias que los niños y las niñas utilizaban anteriormente, para reforzar su aprendizaje.
- Conocer mas afondo los gustos e intereses de los niños y niñas para el diseño de las actividades.
- Hacer una evaluación intermedia para identificar si las estrategias aplicadas en el programa de intervención son funcionales o si es necesario hacer modificaciones.
- Conocer el trabajo y estrategias que lleva a cabo el docente en el aula regular.
- Verificar que los docentes enseñen a su grupo contenidos y temas de acuerdo al plan y programa actual de la SEP.
- Que los niños y niñas que participen en el programa de intervención sean seleccionados mediante una prueba académica que se realicen las instructoras dentro del grupo clase.
- Detectar si las necesidades educativas especiales se derivan de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje.
- Que los padres de familia se interesen por el aprendizaje de sus hijos y al mismo tiempo se involucren en las actividades escolares.
- Que los docentes den seguimiento al trabajo de intervención, con base en las estrategias que cada alumno y alumna requiera para su progreso educativo.
- Que los docentes se comprometan a asistir a los cursos de actualización brindados por la SEP y apliquen en el aula la información recibida.
- Que el director de la institución apoye técnico y académicamente a los docentes para mejorar el trabajo multidisciplinario.

Referencias

- Álvarez, R. (2000) *Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica*. J. Bonals, y M. Sánchez (Comp.). *La Evaluación psicopedagógica*. Editorial. Gao.
- Ayala, C & Galve, J. (2010). *Evaluación Psicopedagógica*. Recuperado el 22 de marzo de 2010 de:
<http://www.uhu.es/36107/material%20complementario/evaluacion%20psicopedag%F3gi%20ca.pdf>
- Bautista, J. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Borsani, M. J., y Gallicchio, M.C. (2000). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: Argentina. Novedades educativas.
- Borsani, M.J. (2001). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bruer, J. (1997). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. México: SEP.
- Casanova, M. (1990). *Educación Especial: hacia la integración*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Carrasco, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Rialp.
- Defior, C. (1993). *La consciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura*. Málaga: ediciones Alebrije.
- Defior, C. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: ediciones Alebrije.
- Dubrovsky, S. (2005). *La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre integrar o ser "el integrado"*. S. Dubrovsky (Comp.). *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Argentina. Noveduc.
- Farnham S. (2004). *Serie Bruner. Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: España. Siglo veintiuno editores.
- Galve, J. (2007). *Evaluación e Intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. Madrid, EOS.

- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México. SEP.
- García, J. (1998) *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lectoescritura y matemáticas*. Madrid. Narcea.
- García, J. y González D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Concepto, evaluación y tratamiento (Vol. I)*. Madrid: España. EOS.
- García, J. y González D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Lectura y Escritura (Vol. II)*. Madrid: España. EOS.
- Gross, J. (2004) *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. S. L. Morata. Colección Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jiménez, F. (1995). *Adecuaciones curriculares*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Recuperado el 14 de octubre de 2009 de: <http://www.mailxmail.com/curso-adequaciones-curriculares/adequaciones-curriculares>
- Jiménez, P., y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- López, M. (2008). *La evaluación psicopedagógica*. Recuperado el 22 de marzo de 2010 de: http://grupos.emagister.com/documento/la_evaluacion_psicopedagogica/1000-51260
- Macotela, S. (1999) *La Integración Educativa en México*. Recuperado el: 27 de julio de 2010 de: <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11integ.html>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. Desarrollo psicológico y educación. 3 Madrid: Alianza.
- MEC (1994). *La educación especial en el marco de la logse. Situación actual y perspectivas*. Madrid: Secretaria del Estado y Educación.
- MEC (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Moreno, V. (2005). *Lectores competentes*. España: Moret-Irubi.
- Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial de Integración Educativa* (2002). Secretaria de Educación Pública.
- Rueda, M. (1995). *La Lectura: Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Salgado, H. (1995). *De la oralidad a la escritura*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- Sánchez, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en educación especial*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Complutense.
- Sánchez, A., y Torres, J. (1998) *Educación especial. Centros Educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, A., y Torres, J. (2002) *Educación especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, P., Cantón, M.B., y Sevilla, D. (2000). *Compendio de educación especial*. México, DF. Manual Moderno.
- SEP (1997). *Fichero de actividades didácticas. Español primer grado*. México: SEP.
- SEP (2000). *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*. México: SEP.
- SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial de Integración Educativa*. México: SEP.
- Smith, D. (2003). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. París: UNESCO.
- Van, Stenland (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación UNESCO/OREALC* Santiago, Chile.
- Verdugo, M. (1996). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. México: Siglo Veintiuno.
- Villamizar, G. (1998). *La lectura en el Sistema Escolar 2ª edición*. México: Laboratorio Educativo.
- Vite, A. (2010) *Alternativas en la definición de las personas con problemas de aprendizaje*. Recuperado el 20 de octubre de 2010 de:
<http://www.ecatepec0720.com/revista2/005probapren.htm>

ANEXOS

Anexo 1

HOJA DE DERIVACIÓN

DATOS GENERALES DEL ALUMNO: nombre, sexo, edad, lugar de nacimiento, nacionalidad.

DATOS ESCOLARES: nombre de la escuela, nombre del profesor, turno, clave, zona escolar, grado, grupo, domicilio de la escuela, teléfono.

Relaciones con sus compañeros.

Conducta

Relación con sus profesores

Relación con sus padres

Las actividades en clase las realiza solo

Al realizar las actividades cual es su conducta

Cuanto tiempo se tarda en realizar una actividad

Comprende rápido los contenidos

ENTREVISTA FAMILIAR

Fecha(s) de entrevista:
Nombre del entrevistador:

I. Información general

- 1) Nombre(s) completo del alumno: _____
- 2) Edad: _____ (años) _____ (meses) Fecha de nacimiento: _____
- 3) Domicilio particular: Calle _____ Colonia _____
Municipio _____ Estado _____
Nombre del padre _____
Nombre de la madre _____
- 4) Teléfono particular: _____
- 5) Nombre de la escuela a la que asiste: _____
- 6) Domicilio de la escuela: _____
- 7) Grado escolar que cursa: _____ Turno al que asiste: _____

II. Motivo de consulta

- 1) Descripción del problema: _____

- 2) ¿Desde cuándo se detectó esta situación en el niño(a)? _____

- 3) ¿Ha recibido algún tratamiento? Si () No ()
- 4) ¿De qué tipo? _____
- 5) ¿En dónde? _____
- 6) ¿Cuáles fueron los resultados? _____

III. Datos socioeconómicos

- 1) ¿Quién (es) aportan ingresos a la familia? _____

- 2) ¿Cuántas personas dependen de este ingreso? _____
- 3) La casa donde habitan es: propia () rentada () cuidan la casa y/o terreno () vive con otra familia en el mismo terreno, casa y/o departamento ()
- 4) Servicios con los que cuenta la casa que habitan (marcar con X en el paréntesis): luz eléctrica () drenaje () agua potable () teléfono () pavimento ()
- 5) ¿Cuántos cuartos tiene la vivienda que habita? (incluyendo baños y cocina) _____
- 6) Horario de trabajo del padre _____
- 7) Lugar de trabajo del padre _____
- 8) En caso de que la madre trabaje especificar el horario del mismo _____
- 9) Lugar de trabajo de la madre _____

10) Si la madre trabaja ¿quién cuida al alumno? _____

IV. Historia de nacimiento y salud

- 1) ¿Fue el hijo(a) deseado por la madre? Si () No ()
- 2) ¿Por qué? _____
- 3) ¿Fue el hijo(a) deseado por el padre? Si () No ()
- 4) ¿Por qué? _____
- 5) ¿Fue el sexo del paciente el deseado por la madre? Si () No ()
- 6) ¿Por qué? _____
- 7) ¿Fue el sexo del paciente el deseado por el padre? Si () No ()
- 8) ¿Por qué? _____
- 9) ¿Tuvo control médico durante el embarazo? Si () No ()
- 10) ¿De que tipo? _____
- 11) Hubo durante el embarazo alguna de las siguientes enfermedades infecciosas: Rubéola () Varicela () Sarampión () Otras: _____
- 12) Enfermedades de la madre durante el embarazo: diabetes () Cardiovasculares () hipertensión () epilepsia () otras: _____
- 13) ¿Tomó medicamentos durante el embarazo? Si () No ()
- 14) ¿Cuáles? (especificar): _____
- 15) ¿Ingirió bebidas alcohólicas o fumo durante el embarazo? Si () No ()
Frecuencia _____
- 16) ¿Hubo alguno de los siguientes tipos de intoxicación durante el embarazo? por:
Alimentos () medicamentos ()
- 17) Tipo de sangre: de la madre _____ del padre _____
- 18) El embarazo del paciente fue el número _____
- 19) Condiciones del parto del paciente (marcar con X la categoría correspondiente):

Natural y a término (9 meses y/o 36 semanas)	
Natural y pretérmino (menos de 9 meses y/o 36 semanas)	
Natural y posttérmino (más de 9 meses 2 semanas)	
Parto a término c/cesárea	
Parto antes del término c/cesárea	
Parte después del término c/cesárea	

- 20) El parto fue: rápido () prolongado (+ de 24 hrs.) ()
Cuántas horas duró? _____
- 21) Durante el parto recibió: anestesia general () bloqueo ()
Razón de la aplicación de la anestesia _____
- 22) ¿En que posición venía el bebé al nacer?
Cefálica () de nalgas () de pies () de lado ()
- 23) ¿Lloró inmediatamente al nacer? Si () No ()
¿Por qué? _____
- 24) Cuidados adicionales: terapia intensiva () incubadora () fototerapia () ninguno ()
Otros (especificar): _____

25) ¿El niño(a) nació con alguna lesión y malformación física? Descríbala

26) Peso del paciente al nacer _____ Talla al nacer _____

27) Después del nacimiento ¿cuáles de las siguientes enfermedades presentó el niño(a)?:

a) Enfermedades respiratorias:

Bronquitis () Bronconeumonía () Infecciones en el oído () Amigdalitis frecuentes ()

¿A qué edad? _____ Otras (especificar): _____

Tales enfermedades fueron acompañadas por temperaturas de más de 40°C o convulsiones: Si () No () ¿Con que frecuencia se enfermaba o se enferma? _____

b) Enfermedades gastrointestinales: Si () No ()

Diarreas () infecciones intestinales () tifoidea () Amibiasis () parasitosis () Otras (especifique) _____

Tales enfermedades fueron acompañadas por temperaturas de más de 40°C o convulsiones: Si () No ()

¿Con que frecuencia se enfermaba o se enferma: _____

¿Ha padecido otras enfermedades? Si () No ()

¿Cuáles? _____

¿Qué tipo de tratamiento ha tenido? _____

28) ¿Ha padecido otras enfermedades o traumatismos como?: epilepsias () meningitis () Traumatismo por golpes/caídas con pérdida del conocimiento () Otras: _____

29) Tipo de tratamiento que el niño (a) recibió? _____ Frecuencia y duración del mismo _____

30) Otros tratamientos médicos que tuvo y/o tiene el niño (a) _____

Resultados obtenidos: _____

31) ¿Ha recibido o recibe algún otro tratamiento de tipo medico, además de los mencionados? Si () No () ¿De qué tipo? _____

V. Historia de desarrollo

1) Desarrollo Motor

¿A qué edad sostuvo la cabeza? _____

¿A qué edad se sentó solo? _____

¿El niño(a) gateo? Si () No () ¿A qué edad? _____

¿A qué edad se sostuvo en pie con ayuda? _____

¿A qué edad se sostuvo en pie sólo? _____

¿A que edad caminó solo? _____

¿A qué edad corrió con ayuda? _____

¿A qué edad corrió sólo? _____

2) Desarrollo de Lenguaje

¿A qué edad empezó a balbucear? _____

¿A qué edad pronunció sus primeras palabras? _____

¿Cuáles fueron? _____

¿A qué edad pronunció sus primeras frases? _____
¿A qué edad el niño(a) empezó a hablar claramente? _____
Si todavía persisten los problemas de pronunciación, señalar cuál o cuáles son las palabras o frases que más se le dificultan de pronunciar y si se le entiende lo que dice:

¿Considera que el niño(a) escucha (oye) bien? Si () No ()
¿Por que? _____
¿El niño(a) ha tenido o tuvo infección en los oídos? Si () No ()
¿A que edad? _____ ¿Tuvo asistencia médica? Si () No ()
¿De qué tipo? (especificar) _____
¿Actualmente, el niño(a) se queja de dolores en los oídos o de que no oye bien?
Si () No ()

3) Control de Esfínteres

¿A qué edad se le enseñó a avisar para ir al baño? _____
¿A qué edad empezó a avisar para ir al baño? _____
¿Qué método utilizó para enseñarle? _____
¿Cómo se le corregía cuándo no avisaba? _____
¿Se orina o defeca actualmente en la cama? Si () No () en el día () en la noche ()
¿Qué hace usted cuándo esto sucede? _____
Una vez que aprendió a avisar ¿volvió a hacerse en la cama o ropa? Si () No ()
¿A qué edad? _____ ¿Por qué cree que lo hace? _____

4) Hábitos Alimenticios

Peso actual del niño(a) _____ Talla (cuánto mide) _____
¿Qué desayuna el niño(a)? _____
¿A que hora desayuna? _____
¿Qué come el niño(a)? _____
¿A que hora come? _____
¿Qué cena o merienda el niño(a)? _____
¿Tiene problemas para que el niño(a) realice alguna de las comidas? Si () No ()
¿Cómo lo soluciona? _____

VI. Historia educativa

- 1) ¿Asistió el niño(a) a la guardería? Si () No () ¿A qué edad? _____
¿Cuánto tiempo? _____
- 2) ¿Asistió a preescolar? Si () No () ¿A qué edad? _____ ¿Cuánto tiempo? _____
- 3) ¿La escuela a la que asistió al preescolar fue? Pública () Privada ()
- 4) ¿El niño(a) tuvo algún problema de adaptación al preescolar? Si () No ()
- 5) ¿Cuáles? _____
- 6) ¿A qué edad entró a la primaria? _____
- 7) ¿Ha reprobado algún grado escolar? Si () No () ¿Cuáles? _____
- 8) ¿Cuántas veces cada uno? _____
- 9) Mencione en cuantas y cuales escuelas ha estado el niño(a) _____
- 10) Explique el motivo de los cambios de escuela _____

- 11) ¿Hubo o ha habido problemas de adaptación del niño(a) a la escuela primaria?
Si () No ()
- 12) Descríbalos _____
- 13) Describa las quejas que recibe en la escuela sobre su hijo(a) _____
- 14) ¿Qué medidas ha tomado para solucionarlos? _____
- 15) ¿Mencione cuales son los principales problemas que presenta el niño(a) en casa para realizar las tareas escolares? _____
- 16) ¿Qué hace para solucionarlos? _____

VII. Composición y relaciones familiares

- 1) Personas que integran la familia del alumno: (colocarlas en orden de edad de mayor a menor)

Nombre completo	Edad	Sexo	Escolaridad	Parentesco	Ocupación

- 2) ¿Hay otras personas que comparten el núcleo familiar? Si () No ()
¿Quiénes?

Nombre	Parentesco	Sexo	Ocupación	Escolaridad

- 3) Estado civil de los padres (marque con una X la opción que responda el rubro):

Casados por lo civil		Separada (o)	
Unión libre		Casada(o) en 2ª. Nupcias	
Madre soltera		Unión libre en 2ª o 3ª vez	
Padre soltero		Viuda (o)	
Divorciada (o)			

- 4) Tiempo que pasa el niño(a) con: el padre _____ la madre _____
- 5) Considera usted que la relación del niño con:
 La madre es buena () regular () mala () ¿por qué? _____

 El padre es buena () regular () mala () ¿por qué? _____

 Con los hermanos () regular () mala () ¿por qué? _____

- 6) ¿Están de acuerdo ambos padres sobre lo que se espera del niño(a), en estudios, comportamiento, etc. y cómo hay que educarlo? Si () No ()
 ¿Por qué? _____

- 7) ¿Quién impone las órdenes y la autoridad en lo referente al niño(a)? _____

- 8) ¿Cómo se hace(n) obedecer?:

	La madre	El alumno	El tutor
Castigo físico			
Amenazas			
Soborno			
Encierro			
Privaciones			
Gritos			
Todas las anteriores			

- 9) ¿Cuándo el niño(a) hace algo bien o cumple alguna tarea ¿Cómo se le premia, alaba o reconoce? _____

- 10) ¿Dice mentiras el niño(a)? Si () No ()
- 11) ¿Qué hace usted ante esto? _____

- 12) ¿Considera usted que hay o existe algún favoritismo hacia alguno de los hijos o miembros de la familia? Si () No () ¿Hacia quien? _____
- 13) ¿Cómo le afecta esto al niño(a)? _____
- 14) ¿Quién se relaciona con el niño(a) en forma más cercana? _____

- 15) ¿Qué otros parientes influyen o han influido en la educación del niño(a)?
 _____ ¿Por qué? _____
- 16) ¿Cuáles considera usted que son los principales problemas de conducta que presenta su hijo(a) en casa? _____

- 17) ¿Cómo han intentado solucionarlos? _____

- 18) ¿Alguno de los hermanos y/o hermanas del paciente ha tenido problemas similares o iguales a las del niño (a)? Si () No ()
- 19) ¿Cuál o cuáles de los hermanos? Especificar: _____

- 20) ¿Recibió o recibieron algún tratamiento? Si () No ()
- 21) ¿De que tipo? _____
- 22) ¿Qué opina la madre sobre el problema del niño(a)? _____

- 23) ¿Qué opina el padre sobre el problema del niño(a)? _____

Anexo 3

ENTREVISTA A LOS ALUMNOS

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Fecha: _____

Nombre: _____

Grado: _____

Grupo: _____

¿Cuál es tu materia favorita?

¿Por qué?

¿Qué materia se te hace difícil?

¿Por qué?

¿Te gusta realizar tus tareas escolares?

¿Por qué?

¿Quién te ayuda a realizar tus tareas?

¿Qué lugar ocupas para realizar tus tareas?

¿Te gusta leer?

¿Por qué?

¿Te gusta escribir?

¿Por qué?

¿Qué actividad realizas en tu tiempo libre?

Anexo 4

REVISION DE LIBRETAS

SOPORTE: material necesario, descripción física del cuaderno.

ORDEN Y ORGANIZACIÓN: descripción mas detallada del contenido del cuaderno, y si cuenta con una organización.

ANOTACIONES DEL MAESTRO

CONTENIDO Y DIBUJOS

ACTITUD DEL NIÑO

ACTITUD DEL MAESTRO

ORIENTACIONES: las estrategias a recomendar.

Anexo 5

NOMBRE DE LOS NIÑOS:
NOMBRE DE LA MAESTRA:
GRUPO:

DIARIO DE CAMPO

OBSERVACIÓN DENTRO DEL AULA

Desempeño escolar dentro del aula:

Relaciones con sus compañeros:

Relaciones con la profesora:

Actitud:

Anexo 6

PRUEBA ACADÉMICA

A continuación te voy a leer un texto. Deberás prestar mucha atención porque después vas a contestar unas preguntas. El texto dice así:

UN DUENDE EN LA CIUDAD

Había una vez un pequeño duende que vivía en un bosque. Tenía una larga melena blanca y un largo bigote también blanco. Se llamaba Albo y era joven: sólo tenía doscientos años.

Un día, Albo visitó la ciudad. Al llegar se coló en el patio de un colegio. Al duende le gustó mucho aquel lugar. Pero, de repente, una bola azul le golpeó la cara.

Cuando Albo despertó, estaba en la mano de un niño pelirrojo, que dijo:

- ¡Hola! soy Guille. ¡Vaya balonazo que te han dado! ¿Quién eres tú?

- Yo soy Albo, el duende del bosque.

1.- SUBRAYA LA RESPUESTA CORRECTA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS CON REFERENCIA AL CUENTO.

1.- ¿Dónde vivía el pequeño duende?

- a) En la ciudad
- b) En un bosque

2.- Su pelo, barba y bigotes son de color...

- a) Negro
- b) Blanco

3.- ¿Cómo se llama el pequeño duende?

- a) Enanito
- b) Albo

4.- ¿Qué le golpeó en la cara a Albo?

- a) Una bola azul
- b) Una bola de nieve

5.- Cuando Albo despertó del golpe se encontraba en la mano de un niño pelirrojo llamado...

- a) Pedro
- b) Guille

6.- ¿Cómo se titula el cuento?

- a) Un duende en la ciudad
- b) El duende del lago

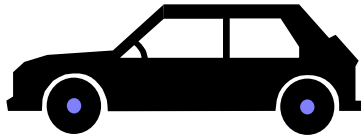
7.- ¿Existen los duendes?

- a) No existen
- b) Sólo existen en los cuentos
- c) Si existen

2.- DESCRIBE LA IMAGEN Y ESCRIBELO EN LAS SIGUIENTES LINEAS.

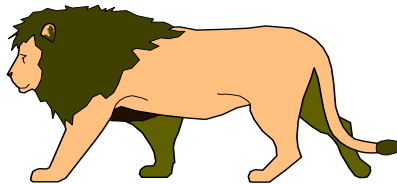


3.- RODEA CON UN CÍRCULO LA PALABRA QUE CORRESPONDE AL NOMBRE DEL DIBUJO.



corcho

coche



lechuza

león



balón

bandeja

4. SUBRAYA LA PALABRA QUE SE TE INDICARÁ.

AL CONEJO LE DUELE LA OREJA

LAS MANECILLAS DEL RELOJ NO SE MUEVEN

5.- COMPLETA LAS SIGUIENTES PALABRAS CON RESPECTO AL DIBUJO.



bici_____



ambu_____



_____ma



_____che

6.- COMPLETA LAS SIGUIENTES FRASE PONIENDO SU ADJETIVO, ES DECIR, CÓMO ES.

El tomate es _____

La casa es _____

El bosque es _____

7.- ESCRIBE LO QUE A CONTINUACIÓN SE TE DICTARÁ.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Nº DE SESION	OBJETIVO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIAL	DURACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Que los niños identifiquen las letras del abecedario.	Abecedario	Primero cada niño dirá el abecedario de manera verbal, para después decirlo entre todos. Por ultimo se les pedirá a los niños que pasen al pizarrón a escribir las letras del abecedario en orden.	Pizarrón Plumones	40 min.	Observar que letras se les dificultan reconocer a los niños y niñas. Identificación de las letras del abecedario
2	Que identifiquen la diferencia sonora-gráfica entre la c-s.	Uso de la C,S	Se les pedirá a los niños que escriban palabras con ca, ce, ci, co y cu. Se les pedirá que las lean para que logren identificar que el fonema C en ocasiones es fuerte, parecido a la Q, y en otras débil, parecido a la S.	Pizarrón Plumones Hoja lápiz	40 min.	Reconocimiento del fonema y grafema.
3	Que identifiquen que una palabra se compone de varias silabas.	Análisis silábico	Se les proporcionara a los niños una hoja con imágenes que tendrán que identificar, para después separar el nombre en silabas por medio de palmadas y pegaran el resultado correspondiente.	Hoja para recortar Lamina de dibujos Pegamento Tijeras	35 min.	Reconocimiento del análisis silábico.
4	Que los niños escriban palabras y descubran que una palabra se compone de varias letras.	Palabras con letras móviles	Se les proporcionara a los niños unas tarjetas en las cuales esta una letra en cada una, se les pedirá que formen una palabra utilizando las tarjetas, ellos tendrán que manipularlas para buscar las letras que conformen la palabra.	Tarjetas de letras	50 min.	Composición de palabras

5	Que los niños logren narrar un cuento a partir de la observación de imágenes.	Contemos, escuchemos y leamos cuentos	Se repartirá un libro a cada niño, se les pedirá que observen las ilustraciones, después se les pedirá que nos cuenten de qué trato el cuento y por último elegirán por votación el libro que más les haya interesado para leerlo en voz alta.	Cuentos ilustrados	20 min.	Narración de un texto literario.
	Que los niños identifiquen y reconozcan las letras mayúsculas y minúsculas que integran el abecedario.	Lotería de letras	Se les entregará a cada niño una tabla en donde están algunas letras del abecedario se mencionará cada letra que va saliendo, si la encuentran le irán poniendo una ficha encima, el primero que gana dice en voz alta “lotería”, el juego termina hasta que se hayan mencionado todas las letras de las tarjetas.	Lotería Fichas Tarjetas de letras.	30 min.	Atención e identificación del grafema. Identificación y uso de las mayúsculas y minúsculas
6	Que los niños moldeen la plastilina para lograr representar letras y formar palabras.	Palabras de plastilina	Se les proporcionará un pedazo de plastilina y se les pedirá que formen las letras para hacer su nombre, una vez terminado se les pedirá que formen otra palabra, será diferente para cada niño. En total se realizarán 5 palabras incluyendo su nombre.	Plastilina	40 min.	Identificación del grafema y fonema. Realización de letras y palabras moldeables
7	Promover en los niños la observación de indicios o pistas gráficas que les permitan hacer anticipaciones al leer y reconozcan la relación que existe entre los sonidos del habla y la representación escrita.	La tiendita	Se les invita a que unos vendan y otros compren, los vendedores harán preguntas de como dice en determinado producto algunos compañeros le contestarán por ya haber visualizado ese nombre en la televisión o en las tiendas de autoservicio,	Envolturas Etiquetas Hojas ilustradas	30 min.	Identificación del grafema y lectura de palabras.

8	Que los niños descubran la relación sonoro-gráfica del sistema de escritura.	Lista de asistencia	Se realizará una lista de asistencia con los nombres de cada uno de los niños, concientizarlos en que su nombre lleva una serie de letras y la relación del fonema de cada una de ellas	Lista de asistencia	25 min.	Relación sonoro- gráfica de letras.
	Que los niños descubran que existe relación entre los sonidos del habla y la representación escrita.	Palabras que empiezan igual que el nombre propio.	Los niños enlistarán una serie de palabras que inicien con la letra inicial de su nombre propio, ya sean animales, objetos, nombres propios, etc.	Hoja Lápiz	30 min.	Relación sonoro- gráfica de letras.
9	Que los niños se den cuenta que al cambiar una letra en una palabra se modificará su significado	Cambia una letra en la palabra.	Se les dirá una palabra, los alumnos dirán las letras que la conforman, después se les pedirá que cambien una o mas letras, y posteriormente indicarán lo que dice esa palabra con las letras modificadas.	Pizarrón Plumones	30 min.	Composición de las palabras.
	Que los niños analicen las partes iniciales y finales de las palabras.	Escalera de palabras	Se comenzará indicándoles a los alumnos una palabra larga, de 3 ó 4 sílabas, se les pedirá que conserven el inicio de esta, pero que cambien el final para formar una palabra diferente.	Pizarrón Plumones	30 min.	Análisis de la composición de las palabras.
10	Que los alumnos descubran la similitud sonora gráfica en las palabras que riman	Palabras que riman.	Se les dirá a los alumnos una serie de palabras, las cuales los niños dirán una diferente pero que rime, ya sea con la misma terminación, etc.	Hoja de palabras que riman.	45 min.	Relación sonoro-gráfica.

11	Que los niños analicen sílabas elegidas al azar y determinen la posibilidad de formar palabras.	La ruleta	Se colocará una ruleta en la cual hay una serie de sílabas, cada uno de los niños pasará a girarla, con las silabas que la ruleta le indique, el niño formará una palabra.	Ruleta Pizarrón Plumones	50 min	Composición de palabras por sílabas
12 Grupo	Que los niños analicen sílabas elegidas al azar y determinen la posibilidad de formar palabras, así como lograr que participen en su grupo clase	La ruleta	Se colocará una ruleta en la cual hay una serie de sílabas, cada uno de los niños pasará a girarla, con las silabas que la ruleta le indique, el niño formará una palabra. (se hará en su grupo clase con la maestra y compañeros)	Ruleta Pizarrón Plumones	60 min	Composición de palabras por sílabas
13 Grupo	Que los niños descubran la posibilidad de formar palabras compuestas a partir de la combinación de otras.	Construyendo palabras compuestas	Se trabajara con palabras que se forman de la combinación de otras y se les mostrara un par de palabras escritas en tarjetas y les pregunta ¿que dice aquí? ¿Y en esta que dice? ¿En cual dirá mesa y en cual banco? ¿En qué te fijaste? ¿Cómo podemos saber dónde dice mesa y donde banco? Cuando se considera que quede claro lo que ésta escrito en las tarjetas se le preguntara ¿Qué sucederá si juntamos estas dos palabras? ¿Se formará otro? ¿Cual? Se analiza la palabra en su escritura y significado: se organizan equipos y se les reparten tarjetas con palabras simples para que formen palabras compuestas y pasarán a escribirlas al pizarrón,	Tarjetas con cuatro o cinco pares de palabras simples.	60 min.	Composición y escritura de palabras compuestas.

			después las copiarán en su cuaderno.			
14	Que los niños separen las palabras de una oración escrita.	Oraciones con letras móviles	Se le proporcionara a cada niño una oración que no tenga separaciones entre las palabras que la componen, para que ellos identifiquen donde se necesita un espacio para que la oración sea coherente.	Tarjetas móviles	60 min.	Separar oraciones completas de acuerdo a cada palabra dejando espacio pertinente entra cada una de ellas. Lectura de la oración.
15	Que los niños formulen y escriban oraciones a partir de una imagen.	Mi personaje favorito	Se les pedirá a los niños que mencionen a su personaje favorito, y a partir de ahí que realicen una breve historia sobre él.	Dibujos Hoja Lápiz	50 min.	Realización escrita de una historia y lectura de la misma.