



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

UNIDAD AJUSCO

**“INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ALUMNOS CON BAJA
VISIÓN DE 1° y 3° GRADO DE SECUNDARIA”**

Modalidad: Informe de Intervención Psicopedagógica.

Que para obtener el título de:

Licenciada en Psicología Educativa

Presenta: **YANET ILIANA PINEDA MENESES**

Asesora: **MTRA. ALBA YANALTE ÁLVAREZ MEJÍA**



México, D.F., 1 de Agosto del 2014.

ÍNDICE

Resumen.....	5
Introducción.....	6
CAPÍTULO I. Marco referencial.....	9
1.1. De la educación especial a la integración educativa. Antecedentes históricos.....	9
1.1.2. Antecedentes históricos en México.....	12
1.2. Integración educativa en México.....	17
1.3. ¿Qué son las necesidades educativas especiales?	21
1.4. Evaluación psicopedagógica.	25
1.5. Adecuaciones curriculares.....	27
1.5.1. Tipos de adecuaciones.....	29
1.5.2. Prioridades en el diseño de adecuaciones curriculares.....	32
CAPÍTULO II. Deficiencia visual.....	37
2.1. Anatomía funcional de la visión.....	37
2.1.2 Afecciones oculares.....	38
2.1.3 Causas de las dificultades de visión más frecuentes.....	41
2.2.1. DEFINICIONES: Deficiencias visuales.....	43
2.2.2 Valoración de la función visual.....	45
2.2.3. Ayuda visual y óptica.....	45
2.3.1. Desarrollo del niño con ceguera y baja visión.....	47
2.3.2. Desarrollo perceptivo.....	48
2.3.3. Desarrollo cognoscitivo.....	48
2.3.4. Desarrollo del lenguaje.....	50
2.3.5. Desarrollo psicomotor.....	51

2.3.6. Desarrollo social.....	52
2.3.7. Desarrollo afectivo.....	53
2.4.1 La adolescencia.....	54
2.5.1. Apoyo educativo a alumnos con dificultades visuales.....	55
2.5.2. Aprendizaje de las técnicas y manejo del material.....	58
2.5.3. Entrenamiento visual.....	58
CAPÍTULO III. Procedimiento.....	59
3.1.1. Fase I. Evaluación inicial.....	64
3.1.2. Fase II. Programa de intervención.....	67
3.1.3. Fase III. Evaluación final. Análisis y resultados.....	105
CAPITULO IV. Conclusiones.....	117
REFERENCIAS.....	125
ANEXOS.....	128

Dedicatorias

A mis padres

Jesús y Rosita: Siempre agradeceré su apoyo, sus sacrificios y su comprensión pero sobre todo ese lazo de amor incondicional e inmenso. A ti papá por ser el mejor ejemplo de responsabilidad e integridad y a ti mamá por ser ejemplo de amor y convicción, pues gracias a estos ejemplos he logrado concluir este proyecto y muchos otros. ¡Los amo!

A mi abuelita

Porque aunque ya no estás con nosotros y sin saberlo me dejaste los mejores ejemplos. ¡Te extraño!

A mi pareja

A ti Carlos por tu comprensión incomparable y porque me has apoyado tanto en este proyecto, a veces sin tener tiempo para ti. Por eso agradezco ese incansable apoyo y tus incontables cuidados. ¡Te amo!

A mi asesora

A ti Yanalte principalmente por tu calidez humana, tu confianza y tu comprensión y porque sencillamente eres pieza clave en la realización de este trabajo. Agradezco tu tiempo, dedicación y guía.

A mis hermanos

Diana y Daniel: Gracias por su cariño y sus consejos, pero sobre todo por ser mis amigos y acompañarme durante cada etapa de nuestro paso por la vida. ¡Los amo!

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar dos programas de intervención psicopedagógica para dos alumnos de nivel secundaria que presentaban necesidades educativas especiales derivadas de sus problemas visuales.

Para cumplir con dicho objetivo, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica para identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos, mediante la observación no participante en clase, el uso de hojas de derivación para los maestros, la revisión de cuadernos, además de entrevistas a profesores y padres de familia.

Así mismo se diseñó un instrumento de evaluación inicial y final, fundamentado en las necesidades más prioritarias de los alumnos, de acuerdo con la información obtenida con los instrumentos empleados. Con base en los resultados obtenidos en la evaluación inicial, se identificó que la alumna 1° requería atención en el área de la lectoescritura; con el alumno de 3° se identificó que requería apoyo en el área de la expresión escrita y la ortografía. Por ello se diseñaron y aplicaron los programas de intervención.

Al finalizar la aplicación del programa de intervención y con base en los resultados obtenidos a través de los instrumentos de evaluación y del logro de los objetivos propuestos en la misma, pudo corroborarse que la alumna logró reconocer y dar lectura a fonemas, realizar la lectura y escritura de palabras con sílabas inversas y sílabas trabadas, además de la lectura y escritura de oraciones cortas, en términos generales ya era capaz de hacer la correspondencia sonoro-gráfica. En cuanto al alumno, logró conferir sentido a sus textos, construyendo ideas articuladas y estructuradas, además de una escritura correcta mediante la práctica reflexiva, mejorando su ortografía bajo la idea de aprender escribiendo.

INTRODUCCIÓN

Es innegable que en nuestro país aún hace falta trabajar para lograr en su totalidad los objetivos de una educación inclusiva. Por ello, en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria se han instrumentado desde hace varios años diversas propuestas encaminadas a mejorar la atención de los alumnos con Necesidades educativas especiales (NEE) y/o discapacidad. Sin embargo, en el caso de la educación secundaria estas propuestas en muchos casos están apenas iniciando, debido por un lado, a que a este nivel educativo recientemente se le ubicó como parte de la educación básica y por otro lado la organización y funcionamiento de las secundarias complejiza el apoyo y orientación al respecto, además debe considerarse también la diversidad de asignaturas que se imparten.

Lo anterior hace necesaria la puesta en marcha de múltiples acciones destinadas a mejorar y poner al día a los profesionales del nivel secundaria, como lo es la actualización, de manera que ésta se conciba como una estrategia de formación permanente para que los profesores de este nivel puedan acceder a una amplia literatura sobre aspectos relacionados con las nee y la discapacidad, pues está claro que aunque esta información existe, no necesariamente es conocida por una buena parte de éstos. La capacitación podría ser una herramienta útil que facilite la labor docente en el marco de la atención a la diversidad, propiciando la auto capacitación y ser el pretexto para el trabajo colegiado entre profesores y servicios de USAER; además de ser un vehículo hacia la integración educativa, escolar y socio laboral que mucho hace falta sobre todo en este nivel donde los alumnos presentan cambios físicos y psicológicos.

Todo esto con el fin de que con ayuda y orientación de otros profesionales como el psicólogo educativo, el docente pueda ofrecer una educación de calidad que integre adecuadamente a los alumnos con alguna discapacidad para que pueda darse una respuesta educativa de acuerdo a sus necesidades.

Con lo anterior se enfatiza la importancia que tiene la Institución escolar en la vida y desarrollo de los alumnos, especialmente de aquellos que presentan alguna discapacidad, en el caso de este trabajo, la discapacidad visual.

La presente intervención está estructurada en 4 capítulos: en el primer capítulo llamado “De la educación especial a la integración educativa. Antecedentes históricos”, como su nombre lo indica se hace una revisión histórica donde se exponen las características básicas de la educación especial, así como la transición hacia la Integración educativa desde el punto de vista de varios autores. Dicha revisión se realiza con el propósito de

dar a conocer las situaciones vividas por las personas con discapacidad antes, durante y después de la educación especial, así como lo que este tipo de educación implicaba, dando paso a la integración educativa desde una mirada mundial y posteriormente centrada en el proceso que siguió en nuestro país y las bases legales que dieron lugar a dicha integración escolar. Se exponen conceptos como: las necesidades educativas especiales, la evaluación psicopedagógica y las adecuaciones curriculares.

En el segundo capítulo titulado “Deficiencia visual”: Se habla de los aspectos físicos, biológicos y psicológicos referentes a esta discapacidad, abordando temas como la anatomía de la visión, las afecciones oculares más frecuentes y sus causas, así como las definiciones de las distintas dificultades. De manera importante se mencionan algunas de las ayudas visuales y el desarrollo perceptivo, cognoscitivo, psicomotor, social, afectivo y del lenguaje que presentan comúnmente los niños con dificultades visuales. Así como una breve descripción de la etapa adolescente. También en este capítulo se aborda el tema del apoyo educativo para estos alumnos. Resulta importante conocer todos estos aspectos para comprender la discapacidad visual y los aspectos físicos y psicológicos a los que se enfrentan estos niños para considerarlos al momento de su integración y del trabajo que se realice con ellos.

En el tercer capítulo se encuentra el método que comprende: los objetivos, el motivo de derivación, los participantes, el escenario, los instrumentos, las técnicas y el procedimiento con relación a la realización de las fases de este trabajo. *Fase I. Evaluación Inicial*, en la que se explica cómo se obtuvo información acerca del estado inicial a través de los diversos instrumentos; así como el diseño y aplicación de la prueba inicial de desempeño académico y la elaboración de los informes psicopedagógicos. *Fase II. Diseño y aplicación del programa de intervención*, en donde se especifican los aspectos que se retomaron para planear y desarrollar el programa de intervención de acuerdo a las necesidades detectadas en los alumnos, además de indicar los bloques en que se encuentran divididos los programas. *Fase III. Evaluación final. Análisis y resultados*. En esta parte, se hace un análisis cualitativo y cuantitativo de las pruebas académicas inicial y final, lo cual permitió conocer los avances de los alumnos después de la intervención, es decir, se analiza la información obtenida antes, durante y después de la aplicación del programa, para conocer los avances y la eficacia del mismo. Así mismo se presentan los contrastes (evidencias) más importantes al inicio del trabajo y al término de la intervención.

En el cuarto capítulo, se encuentran las conclusiones de dicho trabajo y las limitaciones del mismo; así como algunas sugerencias derivadas de la presente Intervención. Para finalizar este documento se incluyen las referencias que lo sustentan.

CAPITULO I. Marco referencial

1.1. De la Educación Especial a la Integración Educativa.

Antecedentes históricos.

Antiguamente, se creía que las personas con alguna deficiencia estaban poseídas por espíritus infernales. Escritos de la época romana hacen referencia a que las personas con alguna discapacidad estaban “locas” y eran objeto de diversión para los ricos o incluso eran abandonados. En la edad Media las Iglesias y otras instituciones mejoraron la situación de estas personas y empezaron a albergarlos en hospitales, aunque se les seguía considerando enfermos o personas poseídas (Aranda, 2002). Tales iglesias manifestaban que estas personas no eran culpables de sus deficiencias y necesitaban ser amparados. Sin embargo, su verdadera intención era aislarlos para alejar al resto de la sociedad de ellos, ya que eran considerados perjudiciales y perturbadores (Bautista, 1993). Los cuidados que se daban en estos lugares iban en función de atender necesidades básicas del ser humano como comer, ir al baño y vestirse, sin la existencia de ningún tipo de contacto con las demás personas ni con el exterior. En definitiva ellos vivían el rechazo y la segregación social.

Con el Renacimiento y las ideas humanistas llegan cambios importantes en las concepciones científico-médicas que dan paso a considerar lo diabólico como base o causa de un comportamiento “anormal”, es decir, se explica dicho comportamiento como el fruto de procesos físico-biológicos. Es así como la medicina empieza a identificar y describir a los enfermos, aunque a éstos se les siguiera considerando como ineducables (Arnaíz, 2003).

Fue en Europa en el siglo XVI donde se dieron las primeras iniciativas a favor de enseñar a estas personas, concretamente aquellas cuyo discapacidad era de origen sensorial, como los trabajos pioneros del fraile español Pedro Ponce de León, quien les enseñó a hablar, leer y escribir a los niños sordos. En 1760 Juan Bonet y el abad Charles Michel L'Épée abren la primera escuela de sordos en París (Aranda, 2002). En ese mismo país, en 1784 Valentín Haüy funda una institución para niños con ceguera, abandonando el carácter asistencial para adoptar el carácter educativo, enseñándoles a leer con letras grandes de madera (en relieve). Él más adelante tuvo como alumno a Louis Braille, quien inventó el alfabeto de uso universal que ahora lleva su nombre y es utilizado por las personas ciegas y con problemas visuales graves. Personajes destacados por sus aportaciones sobre las enfermedades mentales fueron Pinel en Francia, Arnold en Inglaterra y Chiaruggi en Italia (Arnaíz, 2003).

En el siglo XVI Luis Vives, el primer autor que abordó temas específicos sobre educación especial de gran importancia como la actitud ante el discapacitado, su valoración, capacidades, rehabilitación y aún más importante su educación. Pero fue hasta el siglo XIX, cuando se produjo un cambio importante que posibilitaría el nacimiento de la educación especial, ya como quehacer propiamente establecido. Esto a partir de distintas circunstancias sociales, científicas y pedagógicas.

El pensamiento dominante y prevaleciente hasta mediados del siglo XX, suponía que la discapacidad era inherente al desarrollo, razón por la cual los sujetos nunca superarían sus limitaciones y no podrían ser educables (Illán y Arnaiz, 1999).

El periodo de 1800 hasta 1900 es denominado como la “Era de las Instituciones”, las cuales estaban dedicadas a brindar atención a personas con retraso mental con ceguera y sordera (Arnaiz, 2003). Dichas instituciones en diferentes partes del mundo adquieren la responsabilidad de educarlas, mediante un trato más humano aunque no se establece una distinción entre estas discapacidades (Aranda, 2002).

Gran influencia tuvieron las aportaciones de Rousseau en la educación especial pues con ellas se sentaron las bases para comprender a las personas con discapacidad como seres susceptibles de ser educados (Jiménez y Vilá, 1999).

Jean Marc Gaspard Itard y Édouard Seguin (médicos franceses) son considerados los padres de la educación especial. Con su trabajo se desune el modelo médico patológico y se abre una vía al modelo médico-pedagógico en donde quedan demostradas las posibilidades educativas de las personas consideradas “idiotas” mediante la creación de una pedagogía para las personas con “retraso mental”, superando el trato médico asistencial que proliferaba en las instituciones de aquella época (Jiménez y Vilá, 1999). Este término de educación especial comenzó a utilizarse para distinguir a un tipo de educación diferente a la ordinaria. Sin embargo y a partir de entonces, la educación especial se encargó de atender con carácter asistencial en instituciones o centros específicos a todo aquel que presentaba cierto déficit perdurando el modelo de la institucionalización, bajo el cual, a las personas internadas en dichas instituciones se les consideraba como enfermos y con pocas posibilidades de curación (Jiménez y Vilá, 1999; Miñambres, 2004).

Con la obligatoriedad de la enseñanza, en la mayoría de los países desarrollados en el siglo XX, la educación especial se convirtió en un subsistema educativo diferente y paralelo a la educación regular debido a la imposibilidad del sistema educativo ordinario para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado, sin importar

cuales fueran sus dificultades. Lo que siguió como consecuencia fue la necesidad de clasificar a los alumnos mediante una estrecha relación con el modelo médico, el cual era utilizado para explicar las dificultades de estas personas (Arnaíz, 2003).

La tendencia a clasificar a estos alumnos trajo consigo la necesidad de un diagnóstico preciso de los trastornos, donde Alfred Binet en 1904 y sus escalas de inteligencia tuvieron un papel determinante, pues con la intención de brindar atención educativa a aquellos niños con déficits se les separó en centros específicos escolarizados que tuvieron como objetivo mejorar su acción educativa mediante la creación de programas, métodos y servicios diferenciados de los servicios generales, surgiendo así las escuelas de Educación Especial (Marchesi, 2001).

La clasificación y las etiquetas impuestas a estos alumnos crearon una división entre los alumnos llamados “normales”, quienes podían beneficiarse del sistema ordinario de educación y los “no normales”, para los cuales se crea la educación especial. Se abrieron distintos centros escolares de acuerdo al déficit (visual, auditivo, mental, etc.) encargados de recibir, atender y educar a los menores mediante unos objetivos y métodos propios, pero finalmente con una educación que segregaba. Esto en respuesta a la incapacidad del sistema educativo ordinario para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos (Illán y Arnaiz, 1999).

Lo anterior demuestra el cambio de un período en el que las personas con discapacidad se encontraban desprotegidas y se les creía sin valor hasta empezar a ser consideradas personas con capacidades y habilidades para ser educadas. Además de ser esto consecuencia de una imposibilidad para ofrecerles la educación como derecho fundamental y tomando en cuenta la equidad que estas personas deberían tener, un trato de acuerdo a como lo requiera la condición en la que se encuentren. Sin embargo, una vez constituida la Educación Especial con todo y el cambio conceptual, se empieza a cuestionar la atención segregada de estas personas, pues de acuerdo con Dunn, (1968 citado en Jiménez y Vilá, 1999) esta educación presenta algunos inconvenientes, sobre todo al evaluar sus resultados cuando terminan la etapa escolar y el alumnado debe enfrentarse a la edad adulta y a la vida real.

Según Miñambres (2004) la posición histórica de la educación especial ha ido configurándose también por factores diversos como son sociales, políticos, ideológicos y económicos. Los cuales han sido condicionantes actuales en la mayoría de los países del mundo para un proceso de expansión institucional y replanteamiento de formas y contenidos. Cabe mencionar que estas políticas e ideologías han tenido mayor eficacia

en aquellos países en donde la educación ordinaria tiene un nivel elevado y por lo tanto pueden también brindar la atención necesaria a los sujetos de educación especial.

A continuación se describen los antecedentes históricos en nuestro país respecto a la educación especial y el tránsito hacia la Integración a nivel global.

1.1.2. Antecedentes históricos en México.

De acuerdo con una serie de documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Especial (DGEE), se establecen cinco etapas históricas en la educación especial (EE) en México (Sánchez, 2003).

La primera etapa a partir de 1867 y hasta 1932, con la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos (1867) y personas con Ceguera (1870) incluyendo la creación en 1929 por parte de la SEP del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, primer intento de institucionalizar la educación especial (Sánchez, 2003).

La segunda etapa de 1933 a 1958, se caracteriza por la difusión de escuelas especiales como el Instituto Médico Pedagógico, la Clínica de la Conducta y Ortolalia y el Instituto de Psicopedagogía, así como la creación de la Escuela Normal de Especialización.

La tercera etapa de 1959 a 1966, coincide con la fundación de las escuelas primarias de perfeccionamiento para niños con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz y de la mixta para adolescentes.

En la cuarta etapa de 1967 a 1994, se constituye la EE a partir de un decreto presidencial que da origen a los proyectos: grupos integrados de atención a niños y jóvenes sobresalientes (CAS) y grupos IPALE-PALE-PALEM, modelos de atención educativa en medios rurales, así como el Programa Nacional de Integración.

La quinta etapa, la actual, se caracteriza por una división de las políticas de la EE acordes con la federalización, y una confusión general en cuanto a los límites y alcances de este tipo de educación.

La ley General de Educación (1993) indica que en México, no existe consenso sobre una definición única y universal de lo que es educación especial. En su artículo 41 dice:

“La EE está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración, esta

educación procurará la satisfacción de necesidades de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación” (Sánchez, 2003 p. 216)

La definición anterior es ambigua y resulta confusa en la interpretación de a quién va dirigida la EE, puesto que no queda suficientemente claro cuando un sujeto debe ser excluido de ésta y cuando no. Sin embargo la EE aunque con límites y ambigüedades que han sido motivo de crítica, si ha otorgado la oportunidad de educación; así como la construcción de nuevos y mayores espacios para los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Sánchez, 2003).

Molina (2003) indica que en 1982 después de varios años de atención médico-terapéutica se inicia el proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, esto implica el tránsito del modelo médico-terapéutico a un modelo de atención educativa.

Así mismo, Gudiño (citado en Sánchez, 2003) señala que existen tres categorías en función de cómo han sido atendidos los niños con discapacidad en EE.

La primera, entrevé las capacidades como *problemas de salud* que no permiten la educación. En esta perspectiva el trabajo de atención es solamente médico-terapéutico y se trata meramente de curar al “enfermo”. En este momento predominaba el diagnóstico médico y el falso pensamiento de que la restauración física era igual o equivalente a la rehabilitación educativa.

La segunda categoría desde la *perspectiva de la escuela*, está basada en el reconocimiento de habilidades académicas que requieren de servicios escolares diferentes y paralelos o adicionales a la escuela regular, cuyo resultado generalmente, fue la segregación de los niños con NEE en las aulas regulares.

La tercera categoría con una *perspectiva social*, pone hincapié en la importancia de la integración social y atención de los niños con NEE en las aulas regulares. Esta última es la que corresponde al movimiento de integración que se explica a continuación.

Es en la década de los 70 a partir de varias demandas de condiciones educativas satisfactorias para los menores con discapacidad dentro de la escuela regular, tiene impulso la integración educativa (Marchesi y Martín, 1990). Para finales de esta década,

se producen importantes cambios en la conceptualización de la EE con miras a garantizar la igualdad de oportunidades para este tipo de personas.

De acuerdo con Marchesi (2001), existen algunos factores que favorecen los cambios en la educación especial, sin embargo aquí sólo se mencionarán los más relevantes: conceptualmente, un enfoque basado en el análisis de las necesidades educativas especiales de los alumnos y el plano práctico educativo, el desarrollo de la integración educativa que promueve cambios en la concepción del currículo, la organización de los centros, la formación de los profesores y el proceso de instrucción en el aula. Con estos factores inicia otra forma de ofrecer atención a los individuos con discapacidad, mediante la integración educativa.

El término integración educativa se acuña a principios de los 90, cada país le da un sesgo diferente. Aranda (2002) señala algunos ejemplos de ello:

- *Evitar una educación sesgada y aislada de estos niños.*
- *Ubicar a los niños con necesidades educativas en centros ordinarios.*
- *Transferir alumnos normales a centros especiales.*
- *Situarles en su marco familiar, escolar, social, etc.*

Una de las definiciones de este término indica que es *“el proceso de educar juntos a niños con y sin necesidades educativas especiales durante una parte o en la totalidad del tiempo mediante la provisión de alternativas pedagógicas apropiadas al plan educativo escolar que permitan la máxima integración durante la jornada escolar normal”* (Steenlandt, 1991).

Marchesi (2001) expresa que la necesidad de integrar a estos alumnos surge precisamente de sus derechos fundamentales y del principio de igualdad. Asimismo menciona que la integración es el proceso que permite que los alumnos que habitualmente han estado escolarizados fuera de los centros ordinarios sean educados en ellos.

Con las definiciones anteriores se puede entrever que la integración educativa plantea la unión del sistema especial con el sistema ordinario también llamado regular, con sus recursos y apoyos, pero cuyo objetivo principal es brindar a sus alumnos con discapacidad el derecho a la educación a la que como todos tienen derecho, pero con el uso de alternativas que cubran sus necesidades. Lo cual confiere responsabilidad al impartir educación y en la actuación educativa.

Este movimiento integrador tiene como principio básico la normalización, concepto que difundió el danés Bank-Mikelsen, a causa de las campañas iniciadas por asociaciones de padres de familia en Dinamarca en 1959, donde expusieron demandas en contra de las escuelas segregadoras, demandas que más adelante fueron atendidas por la administración de ese país. Dicho término expone la posibilidad de que personas con déficit mental puedan vivir y desarrollarse tan normal como les sea posible, argumento que se extendió más adelante para todos aquellos sectores susceptibles de ser segregados (Miñambres, 2004).

En 1969, Nirje (director de la Asociación Sueca de Niños Deficientes) enriquece el principio de normalización, pues detalla este término de manera sistemática. Él consideraba que la normalización implica la introducción en la vida de la persona con deficiencias de pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las habituales en la sociedad.

En la década de los 70, este principio de normalización se extendió a diferentes países del continente americano principalmente a Canadá en donde el *Instituto Nacional sobre Deficiencia Mental* publica el primer libro que habla sobre este concepto. Wolfensberger autor de este libro (*The principle of normalization in human services*) define este principio como el uso de los medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, con el fin de conseguir que las condiciones de vida y el comportamiento de una persona deficiente sean también lo más cercanas a las normas culturales del medio en donde viva (Wolfensberg, 1972 citado en García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Con lo anterior puede verse como dicho principio no pretendió normalizar a las personas deficientes para ingresarlos a una escuela regular, sino de aceptar sus características, reconocer la igualdad de sus derechos y adaptar la escuela a las necesidades del niño para el desarrollo máximo de sus posibilidades.

En estas definiciones se puede observar el esmero por resaltar el valor social que tienen los servicios para el usuario, no solamente el educativo. Además en todas ellas se defiende el derecho que tienen todos los ciudadanos de gozar de los entornos normales, sin importar sus características y cómo la sociedad misma debe concebir de manera diferente la discapacidad, dejando atrás la marginación y empezando a respetarlos como miembros de la sociedad. Jiménez y Vilá (1999) plantean que la normalización y la integración únicamente podrán desarrollarse en una sociedad modificada en sus estructuras, pero sobre todo en sus actitudes.

Del principio de normalización se desprenden los conceptos de sectorización e integración como condiciones esenciales para su desarrollo y que impactan en la aparición del movimiento de la integración educativa que de acuerdo a Jiménez y Vilá (1999) se definen como sigue:

- Sectorización

Significa esparcir los servicios que deben atender a la población que lo requiera, puesto que sus necesidades deben satisfacerse en donde se producen y no en instituciones específicas. Es decir, este principio hace referencia al derecho que las personas con alguna "deficiencia" tienen de gozar de los servicios de la comunidad en el lugar en que viven y no que, bajo el argumento de una mayor calidad en atención se les aleje de su contexto o se les aparte en instituciones especializadas, pues ya antes se mencionó lo desfavorable que esto resulta. El préstamo de estos servicios educativos se llevaría a cabo en pequeñas unidades de servicio (Molina, 1987, citado en Jiménez y Vilá, 1999).

- Integración

Para la integración se necesita la siguiente consideración, pues no basta con ubicar a una persona en diferentes entornos sociales, sino se trata de que ésta forme parte activa de la dinámica social.

Con base en todo esto, puede decirse que la normalización no pretende convertir a una persona con alguna discapacidad o deficiencia en alguien normal sino aceptarla con sus diferencias y sobre todo brindarle herramientas para que pueda vivir y desarrollarse lo más normalmente posible. Por tanto, la integración escolar como tal, resulta un proceso dinámico y cambiante, pues en ese contexto se halla un alumnado heterogéneo en cuanto a sus necesidades educativas, pese a eso ellos se pueden desarrollar favorablemente a través de la diversidad de alternativas de acción educativa que responden a sus características y necesidades educativas.

De igual manera se necesitan algunas condiciones para una integración efectiva (Bautista, 1993):

- La realización de una campaña de información y sensibilización de la opinión pública sobre los fenómenos de la Integración escolar.
- Una legislación que garantice y facilite la integración.
- Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.
- Cambio y renovación de la escuela tradicional, efectuando profundas modificaciones en la organización, estructura, metodología, objetivos, etc.

- Reducción de la cantidad de alumnos por aula.
- Un diseño curricular único abierto y flexible que permita las oportunas adaptaciones curriculares.
- Supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos.
- Dotar a los centros de los recursos personales, materiales, y didácticos que sean necesarios.
- Comunicación entre la escuela y dentro de la escuela y su entorno social.
- La participación activa de los padres en el proceso educativo del alumno.
- El perfeccionamiento del profesorado y demás profesionales relacionados con la integración escolar, así como una buena disposición para trabajar en equipo.

Coherentemente señala Marchesi (2001) “la finalidad del esfuerzo es la educación de estos alumnos y el medio es la integración”. Por su parte, Vega (2000) explica que la integración educativa compromete un currículo escolar coherente con la educación de todos los alumnos, un currículo común, abierto y flexible que se adapte a las características individuales de cada educando.

De todo lo anterior, se concluye que la educación especial y la integración tienen la finalidad de dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos que por su situación lo demanden, lo que fortalece el propósito y el objetivo de la integración educativa: ser educados satisfactoriamente bajo la responsabilidad del sistema educativo. A continuación se explica la manera en que se adoptó y desarrollo la integración educativa en nuestro país.

1.2. Integración educativa en México.

También en nuestro país se adoptó como medio a la integración educativa, acompañada de la conceptualización de las necesidades educativas especiales (NEE) para regir el sistema educativo paralelo al regular, sus antecedentes resultan importantes para comprender el proceso educativo por el que ha pasado nuestro país y se detallarán a continuación.

El 18 de diciembre de 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial (DGE) a través de un decreto presidencial. De 1978 y hasta 1988 la doctora Margarita Gómez Palacios se hace cargo de la DGEE y a partir de entonces el enfoque de la EE gira en torno a la perspectiva cognoscitivista piagetiana, tendencia que perduró aún después de su gestión como directora.

En el periodo de 1982-1992, las Naciones Unidas declararon el decenio de las Naciones Unidas para los impedidos, culminando el 20 de diciembre de 1993 en donde se aprobaron las normas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

La Conferencia de Salamanca de 1994, organizada por la UNESCO, enmarcó el nuevo proyecto de integración y de atención a las personas con discapacidad de todas las edades para su incorporación con todo derecho a las sociedades en que participan. De igual manera la UNESCO ha encabezado la política de integración y elaborado una serie de materiales para el apoyo a las necesidades educativas especiales, así como para la formación de personal docente para su mejoramiento teórico práctico (Sánchez, 2003). México colaboró en esta conferencia por lo que decide incorporarse al proyecto de nivel internacional a través de la SEP.

Durante el sexenio del presidente Salinas de Gortari (1989-1994) se toma la decisión de eliminar el sistema paralelo de la EE pues los servicios eran poco accesibles para la población que los requería sobre todo en cuestión de tiempo y distancia geográfica. Por lo anterior se instrumenta un nuevo programa de Modernización Educativa donde se acepta oficialmente la imposibilidad de atender a la población con necesidades educativas especiales y se postula que “más que una nueva política de EE, se requería incorporarla a la política de Educación Básica”. En este momento se modifica el artículo Tercero Constitucional, y se suscribe la nueva Ley General de Educación. También se modifica el Artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras de la Federación, en cuanto a la eliminación de barreras arquitectónicas en todos los edificios públicos y privados, así como calles y banquetas, el metro y todos los ámbitos de concurrencia de personas con discapacidad.

En el sexenio del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000) se instauró el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que incluyó el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, con el cual se pretendió llevar a cabo la descentralización educativa que ya existía y promover la integración de estas personas. Además de considerar un único plan curricular básico para todo el sistema junto con el compromiso de realizar las adecuaciones necesarias para los niños con necesidades educativas especiales (Sánchez, 2003).

De acuerdo con lo anterior, la integración educativa adquiere un valor legalizado dejando de existir una razón para excluir a cualquier niño de la educación básica en el país. Aunque es ineludible desestimar que la política internacional sobre todo la abanderada

por la UNESCO, contribuyó a alcanzar las metas de equidad, alteridad y calidad educativa.

De acuerdo con Birch (citado en Bautista, 2002) la Integración educativa busca unificar la educación ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje. Considerando que los niños pueden presentar necesidades distintas y que requieren distintos tipos de integración, los cuales dependerán tanto de las características propias del niño como de las posibilidades de la escuela. Esta integración requiere de una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial, así como del personal administrativo, el instructor y el auxiliar.

En este sentido, Bautista (2002) explica cuatro tipos de integración escolar:

- *La Integración física, la cual se refiere al lugar en donde se lleva a cabo la actividad educativa.*
- *La Integración funcional, que se refiere a la utilización de los mismos recursos por parte de alumnos de escuela regular y por parte de alumnos especiales en momentos diferentes o simultáneamente.*
- *La integración social, que corresponde a la continuación de la integración escolar durante la juventud y la vida adulta.*

Considerando este último tipo de integración como de suma importancia para continuar e integrarse hacia la sociedad una vez que se termine la escuela, ya que de otra forma sería difícil la inserción a la comunidad.

En México, la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (SEP/DEE 1994, núm. 2, citado en García y Cols., 2000) considera los siguientes niveles de integración:

- *Integración en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.*
- *Integración al aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.*
- *Integración al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.*
- *Integración al plantel por determinados ciclos escolares: a) educación regular y después educación especial, b) educación especial y después educación regular y c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.*

Con el propósito de brindar el derecho a una educación de calidad y por ende combatir la exclusión y la etiquetación, a partir de 1993 en México se reorganizan y reorientan los servicios de educación especial como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Reforma al artículo 3° Constitucional y la Promulgación de la Ley General de Educación. Dichas transformaciones consistieron en promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes de educación especial (García y Cols., 2000).

Con base en estos principios, se reconoce que todos los alumnos son diferentes, con ritmos y estilos de aprendizaje distintos y con diferentes intereses. De acuerdo con Escandón (citado en la Dirección General de Investigación Educativa, 2002) se deja de considerar a los problemas de aprendizaje como exclusivos de los alumnos porque intervienen otros factores como el sistema escolar, el método, los profesores, la evaluación, etc., asumiendo que la escuela no puede satisfacer las necesidades del alumnado especial con recursos habituales.

Pese a todo lo anterior debe reconocerse que el cambio siempre es gradual y continuo y que por tanto la integración es un proceso que se logra mediante acciones concretas en la práctica cotidiana, mediante un trabajo de colaboración entre maestros, especialistas y comunidad en general.

Finalmente, es innegable el hecho de que la integración educativa es de gran beneficio para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales cuando se ha comprendido su sentido y sus principios, ya que constituye una experiencia educativa y social valiosa que les permite desarrollarse en mejores condiciones (SEP, 2002). Además este reto y cambio de actitudes conduce a avanzar en pro de la inclusión educativa y dejar atrás la segregación de las personas.

Es así que este paso trata de desaparecer la separación de niños por su condición y se modifica el concepto de educación especial dando paso a un nuevo concepto, el de *necesidades educativas especiales*.

Pero, ¿que son las necesidades educativas especiales? A continuación se ofrecerán algunas definiciones sobre este concepto que si bien al principio no se generó un cambio real, posteriormente ofreció un cambio ideológico en la sociedad y en la educación con el propósito de romper con la concepción que anteriormente se tenía de la discapacidad.

1.3. ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) había comenzado a utilizarse en los años 70, al cual se le dio una acepción diferente gracias a las propuestas realizadas en el informe Warnock (1978), el que muestra que agrupar las dificultades de los niños en términos de categorías no es beneficioso ni para los niños, ni para los maestros y tampoco para los padres. En este informe se señalan cuatro razones principalmente:

1. *Muchos niños están afectados por varias discapacidades.*
2. *Las categorías confunden qué tipo de educación especial es necesario, ya que promueven la idea de que todos los niños que están en la misma categoría tienen similares necesidades educativas.*
3. *Las categorías, cuando son la base para la provisión de recursos, los proporcionan a aquellos niños que no se ajustan a las categorías establecidas.*
4. *Las categorías producen el efecto de etiquetar a los niños de forma negativa* (Marchesi, 2001).

Por lo anterior el informe marca como más adecuado y relevante usar el término de “necesidades educativas especiales” haciendo referencia a un cambio de ideología y denominación sobre aquellas personas con discapacidad que presenten ciertas dificultades más significativas que otros alumnos al momento de aprender. Entonces ¿cuándo un alumno tiene necesidades educativas especiales? Según Warnock un alumno tiene una necesidad educativa especial si manifiesta dificultades en el aprendizaje que requieren de: *a) dotación de medios especiales de acceso al curriculum, b) un curriculum especial o modificado, c) especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación.*

De lo anterior, Marchesi y Martín (1990) explican que existen dos nociones estrechamente relacionadas: *las dificultades en el aprendizaje y los recursos educativos*, pues se deduce que las necesidades educativas especiales tienen que ver con problemas en el aprendizaje que los alumnos pueden presentar a lo largo de su etapa escolar, por lo que demandarán de una atención más individualizada y de más recursos educativos de los necesarios.

Entonces si el sistema educativo quiere ofrecer respuesta a esas dificultades de aprendizaje debe dotarse de recursos educativos que la posibiliten, refiriéndose con recursos educativos a más y mejores especialistas o profesores, adecuaciones arquitectónicas, proyectos educativos, adecuaciones curriculares, adecuaciones para la evaluación, apoyo psicopedagógico, material didáctico, etc.

En otras definiciones, Blanco (citado en Cangelosi, 2006) expone la siguiente definición:

“un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de la alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas o discapacidades, por dificultades o carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o significativas en varias áreas de ese currículo” (p. 26).

A su manera, Bautista (citado en Cangelosi, 2006) expone:

“un niño o una niña necesita una educación especial si tiene alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una ayuda adicional o diferente respecto de las tomadas en general para los niños que asisten a las escuela comunes” (p. 26).

Puigdellívol, (1997) entiende a las necesidades educativas especiales como aquellas que requieren del uso de medios complementarios, en casos incluso suplementarios a los habituales en la escuela, para que el alumno que las presenta pueda desarrollarse y acceder al curriculum ordinario con adecuaciones o excepcionalmente especial.

Una definición que parece interesante es la que plantea Miñambres (2004). Ella dice que es en el momento preciso en que el profesor necesite replantearse su acción educativa, pues en su aula se encuentra un alumno cuyas necesidades implican una actuación y una labor que comúnmente no utiliza en el grupo-clase, por lo que lógicamente resultará importante que la escuela asuma su responsabilidad ante los problemas de aprendizaje manifestados, que brinde apoyo y dé respuesta educativa a las necesidades de dichos alumnos.

De todas esas definiciones, destaca no sólo el énfasis en la actuación del sistema educativo, sino también, la referencia continua que este concepto exige en relación con el curriculum escolar.

Siguiendo este concepto, éste presenta algunas diferencias importantes respecto a la acepción tradicional de la educación especial:

- *Las necesidades educativas especiales son un término más amplio, general y propicio para la integración escolar.*
- *Se hace mención de las necesidades educativas especiales permanentes o temporales del alumnado. No es algo ofensivo para el alumno/a.*

- Se sitúan ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual.
- Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social.
- Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo, en comparación a la educación especial que tratan de un carácter segregador y marginal.
- Se refiere al curriculum ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as.
- Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del diseño curricular ordinario (Jiménez y Vilá, 1999).

En conclusión, este concepto resulta más adecuado y operativo para los objetivos educativos que debe ofrecer el sistema educativo, destacando la responsabilidad y el compromiso en la respuesta a las necesidades educativas; sin embargo, es no ha librado de algunas críticas como las que describen Marchesi y Martín (1990):

- Aquellas que consideran al concepto como *excesivamente vago* y que para su comprensión requiere del acercamiento conceptual a otras nociones (problemas de aprendizaje, tipo de escuela y respuesta educativa).
- Aquellas que resaltan su excesiva amplitud. Si la mayoría del alumnado a lo largo de su escolarización puede presentar necesidades educativas especiales (permanentes o temporales, leves o específicas), la duda se presenta en relación con la utilidad que dicha terminología puede conllevar a la identificación de respuestas educativas adecuadas.
- Aquellas que cuestionan el hecho de que las necesidades educativas especiales no distinguen entre problemas que son de responsabilidad directa del sistema educativo de aquellas que se derivan y se producen en otros entornos (familia, clase, social, minoría étnica, nivel socio/económico), existiendo así la posibilidad que determinado alumnado presente necesidades especiales sin que éstas se manifiesten como necesidades educativas (citado en Jiménez y Vilá, 1999).

En México, la administración educativa refiere que un alumno con NEE enfrenta con relación a sus compañeros de grupo, dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, y requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994, citado en García y Cols, 2000).

Con base en estas definiciones, las NEE se pueden entender como los problemas que podría llegar a presentar cualquier alumno ante el aprendizaje escolar y como la demanda de recursos educativos adicionales y precisos para superar dichas dificultades. En este sentido, todo alumno con o sin discapacidad pueden presentar NEE, sin embargo éstas no desaparecen simplemente porque se les llame de otra forma, pues se trata de una característica personal que depende de diferentes circunstancias, pudiendo su educación y desarrollo resultar favorable mediante la integración en la educación regular.

Con lo antes mencionado, puede verse como en nuestros días hablar de la presencia de necesidades educativas especiales no sólo se refiere a las discapacidades del alumno, sino también a las situaciones a las que se enfrenta durante su proceso de aprendizaje y las condiciones del contexto escolar, incluso de la dinámica familiar.

Por último, es importante considerar la temporalidad, otro aspecto de las necesidades educativas especiales, es decir, una necesidad educativa especial puede ser temporal o permanente. La primera puede ocurrir en un momento dado del desarrollo de la persona en su proceso de enseñanza-aprendizaje; refiriéndose a una dificultad de aprendizaje de un contenido específico y que es independiente de si el sujeto padece o no alguna discapacidad en este caso, la intervención tendrá como objetivo integrar al sujeto a su grupo de edad. Por su parte las NEE permanentes atañen a las dificultades que presenta la persona durante todo su proceso escolar y de vida, siendo posible que estas dificultades tengan como base alteraciones neuropsicológicas o biológicas, presentando déficits en las categorías cognoscitiva, sensorial o físicas (Puigdemívol, 1998). Se debe tener especial cuidado al detectar a niños o jóvenes que presenten algún tipo de estas NEE para evitar dificultades en los próximos años.

En México se adopta el concepto de necesidades educativas especiales en 1944 cuando surge el supuesto de que ningún niño debe considerarse ineducable, que todos son diferentes, tienen ritmos y estilos de aprendizaje distintos. Por lo que se reivindica la educación como un derecho de todos. De esta manera se reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos y que la escuela debe procurar estos recursos para la atención a la diversidad educativa, sobre todo en donde se requieren apoyos adicionales (SEP, 2002).

Una vez comentados lo referente a las necesidades educativas especiales y sus características, es importante determinar la forma de identificarlas y evaluarlas, tal es el caso de la evaluación psicopedagógica, recordando que la atención educativa es también un derecho del niño con necesidades educativas especiales, por lo que de esta

atención también se desprenden las adecuaciones curriculares. Para este trabajo se describirán las centradas en alumnos con dificultades visuales.

En nuestro país aún hay menores que no se benefician de la educación regular, a partir de que no se realizan los esfuerzos suficientes y oportunos para atenderlos y éstos puedan tener acceso a los propósitos generales de la educación, como pueden ser los alumnos con alguna discapacidad.

En relación con ellos, la Ley General de Educación, 1993 (citado en Sánchez, 2003) establece que los niños que presentan NEE requieren de servicios que les permitan acceder al currículo regular, por lo que se establece que el sistema educativo y en específico la educación especial deben responder a la diversidad, a través de programas o contenidos particulares adecuados a las necesidades existentes.

Es por esto que uno de los recursos para atender a los alumnos que no se benefician del currículo regular son el diseño de adecuaciones curriculares. Calvo y Martínez (citados por Jiménez y Vilá, 1999) consideran que uno de estos recursos lo constituyen las adecuaciones curriculares individualizadas (ACI), que constituyen una programación específica para un sólo alumno, la cual debe satisfacer sus necesidades educativas especiales dentro de un nivel y ciclo escolar. Son el resultado de estrategias de adaptación que potencian la individualización de la enseñanza y la atención a la diversidad.

Por lo anterior el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, explican que para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, se deberán contemplar tres aspectos fundamentales: realizar una evaluación psicopedagógica, planear y dar seguimiento a una propuesta curricular adaptada y llevar a cabo un trabajo conjunto entre el personal de la escuela regular y el servicio de apoyo de educación especial (SEP, 2002).

1.4. Evaluación psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños que la precisen.

De acuerdo con Bassedas, Huguet, Marrodán, Oliván, Planas, Rosell, Seguer y Vilella (1998) se entiende a la evaluación psicopedagógica como:

“un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado” (p. 49).

En el contexto de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica debe considerarse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. En la atención a los niños con necesidades educativas especiales no se puede prescindir de realizar una evaluación psicopedagógica cuya finalidad sea ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades habilidades, dificultades, gustos e interés del alumno/a al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las adecuaciones curriculares apropiadas (García y cols., 2000).

La evaluación es entonces un proceso continuo, en el cual el docente debe valorar la actividad escolar y sus métodos de enseñanza como parte esencial de este proceso, pues es quien tiene una mayor interacción con el sujeto y puede detectar las necesidades educativas especiales, además quien en un inicio debe cambiar, de ser necesario, sus estrategias de enseñanza (Puigdellívol, 1997).

Así mismo, se debe señalar que la evaluación psicopedagógica es un proceso que implica conocimientos especializados para evaluar las dimensiones en relación con el alumno, entre ellos el contexto escolar y familiar, así como la utilización de procedimientos, estrategias e instrumentos para los que requiere una formación específica (Ministerio de Educación y Cultura, MEC, 1996).

Es importante resaltar que el trabajo psicopedagógico debe realizarse conjuntamente con el maestro, pues es él quien conoce al niño, quien está cerca de él cotidianamente y quien de inicio habrá de considerar si el alumno requiere que se realicen modificaciones en sus estrategias didácticas. Si a pesar de realizar estas modificaciones, las necesidades del alumno no pueden ser cubiertas se hace necesario pedir apoyo a otros profesionales, quienes se encargarán de realizar una evaluación psicopedagógica. Cabe mencionar que la demanda de dicha evaluación puede provenir también por parte de los padres.

Como señalan Bassedas y cols. (1998) en el proceso de evaluación se deben distinguir entre algunos elementos como: la demanda o indicación del problema por parte del maestro o de los padres, seguido de algunos elementos intermedios durante el proceso como serían observaciones en clase y exploraciones individuales con el alumno y finalmente las orientaciones para éste y el profesor, así como un plan de trabajo que se concretaría en la intervención.

Quienes han investigado y utilizado este instrumento como medio de obtención de información coinciden en que la evaluación psicopedagógica puede concluir en propuestas que faciliten la adopción de medidas generales, aun cuando inicialmente la demanda se haya planteado únicamente en relación a un sólo alumno. Es decir, en la medida en que la evaluación psicopedagógica tenga en cuenta los elementos interactivos presentes en la situación de enseñanza, más fácilmente podrán establecerse criterios generales de cambio y ajuste de la ayuda psicopedagógica para todos los alumnos cumpliendo con ello una función preventiva.

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

Por tanto, éste cambio en la respuesta educativa considera necesaria la creación de una propuesta curricular en la que se definan y proporcionen los apoyos que requieren los alumnos, de lo cual se hablará enseguida.

1.5. Adecuaciones curriculares.

La evolución en la concepción de la integración sostiene, forzosamente, exigencias de cambio en la respuesta curricular. Pues cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos o éstas rebasan las posibilidades de trabajo pedagógico del profesor, las adaptaciones curriculares son la estrategia de intervención más importante para dar respuesta a las NEE.

Según García y cols. (2000) las adecuaciones curriculares se pueden definir como:

“la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo” (p. 127).

De acuerdo a Aranda (2002) se entiende por adecuaciones curriculares, pequeñas modificaciones o ajustes cotidianos del currículo que el profesor realiza para hacerlo accesible o resaltar determinados aspectos ante un alumno o grupo de alumnos en un momento determinado.

Retomando las definiciones anteriores, la primera cuestión por señalar es que para que las adecuaciones curriculares sean sistemáticas y acertadas, hay que tomar en cuenta dos elementos fundamentales del trabajo docente (García y cols., 2000):

- 1. La planeación del maestro. Implica el conocimiento de los planes y programas de estudio, el conocimiento de las características institucionales y el conocimiento de los alumnos.*
- 2. La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.*

Ambos elementos son indispensables para diseñar y poner en práctica las adecuaciones curriculares, ya que a partir del conocimiento del alumno y de sus necesidades específicas es que el maestro y los otros profesionales pueden realizar ajustes a la planeación que tiene para todo el grupo (García y cols., 2000).

De acuerdo con la propuesta curricular adaptada, el ideal es que todos los niños y las niñas compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación, pero lo que puede y debe variar es el tipo de apoyo que se ofrezcan a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, ya que su integración depende fundamentalmente de los apoyos y recursos que les ofrezca la escuela y el entorno (SEP, 2002).

Dicha propuesta debe partir de la información obtenida en la evaluación psicopedagógica y de la planeación que el docente tiene para todo el grupo. Debe incluir la información sobre las fortalezas y debilidades del alumno o la alumna en las distintas áreas, las principales necesidades detectadas, las adecuaciones que será necesario realizar, el tipo de ayudas personales o técnicas que requerirá el alumno en su proceso educativo, el

apoyo que el alumno recibirá del personal de educación especial, los compromisos que asumen los distintos involucrados, etc. Por supuesto en la elaboración y seguimiento de esta propuesta curricular adaptada deben participar los maestros de grupo, los padres de familia y el personal de educación especial (SEP, 2002).

Según Calvo y Martínez (citado en Jiménez y Vilá, 1999), la estrategia de adaptación curricular ha de ir de menor a mayor concreción en la misma línea que el resto del curriculum, concretando progresivamente y adaptando la respuesta a las necesidades del alumnado y del entorno. Así en el marco de la Reforma Educativa del Estado Español (MEC, 1989) se puede hablar de tres niveles de adaptaciones curriculares: *adaptaciones curriculares a nivel centro, a nivel de aula o a nivel individualizado*.

- **Las adaptaciones en el centro** se realizan para satisfacer dos tipos de necesidades: las contextuales, ordinarias y más generales del alumnado y las que proceden de las necesidades educativas especiales del alumnado.
- **Las adaptaciones en el aula** se desarrollan igualmente para satisfacer dos tipos de necesidades mencionadas: las que proceden de la necesidad de adecuar y concretar la oferta educativa del centro a las necesidades de un grupo-aula y las que se derivan de las necesidades especiales del alumnado de un grupo-aula.
- **Las adaptaciones curriculares individualizadas** son aquellas que se realizan específicamente para el alumnado con necesidades educativas especiales dentro de un nivel o ciclo escolar. Son el conjunto de decisiones que se toman desde la programación de aula para elaborar una propuesta educativa para un determinado alumno después de su valoración y la de su contexto, con la finalidad de responder a sus necesidades educativas que no puede ser compartida por el resto del alumnado. El propósito principal de las ACI es favorecer el desarrollo de capacidades. Esta tarea requiere el trabajo conjunto de todos los que participan en el proceso de atención de los alumnos con NEE asociada a una discapacidad.

1.5.1. Tipos de adecuaciones.

Una vez que ya se tienen identificadas las principales necesidades del alumno y se han establecido las prioridades para su atención, los profesores regulares junto con los profesores de apoyo y personal de educación especial deben decidir el tipo de adecuaciones que el alumno requiere.

Existen dos tipos de adecuaciones (García y cols., 2000):

- *Adecuaciones en los elementos de acceso al currículum*
- *Adecuaciones en los elementos básicos del currículum.*

La primera de éstas, las adaptaciones curriculares de acceso son las menos significativas, son consideradas de esta manera por tratarse de modificaciones o provisión de recursos formales (tiempo y espacio), materiales, mobiliario de la escuela, personales que pueden facilitar que el alumnado con NEE pueda desarrollar el currículum ordinario o, en su caso, el currículum adaptado (Jiménez y Vilá, 1999).

Según García y cols. (2000), la importancia de estas adecuaciones radica en que:

- *En algunas ocasiones basta con modificar las condiciones de acceso al currículo para evitar dichas modificaciones en los contenidos o en los propósitos del grado; es decir, algunos alumnos con NEE pueden necesitar solamente ese tipo de adecuaciones para cursar el currículo ordinario.*
- *Los alumnos que precisen adaptaciones en los contenidos o en los propósitos del grado, pueden necesitar también modificaciones de acceso para que el currículo adaptado pueda desarrollarse con normalidad. Pues una programación rigurosa para un alumno puede fracasar si no se adecuan también los medios que le permitan el acceso a la misma.*

Algunos ejemplos de adecuaciones de acceso son:

- *Las relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela, como la colocación de rampas, barandales o señalización en Braille, con la finalidad de que esto permita el libre desplazamiento y acceso seguro de los niños con NEE a toda la escuela.*
- *Las relacionadas con cambios en el aula, como distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el alumno o colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel de ruido. Se busca que estas adecuaciones permitan compensar las dificultades del alumno y promover su participación activa en la dinámica del trabajo escolar.*
- *Las relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno, como la adaptación y/o adquisición de materiales de apoyo, por el uso de lupas para alumnos con discapacidad visual, etc. (García y cols., 2000).*

A su vez Ma. Ángeles, Núñez (2001) expone algunos aspectos a ser considerados por los profesores regulares y de apoyo con respecto a los alumnos con dificultades visuales.

a) Aspectos organizativos y espaciales.

- La organización de los elementos materiales y espaciales debe ser fija y estable.
- El puesto escolar asignado al alumno debe ser suficientemente espacioso y amplio para que pueda utilizar de manera cómoda sus materiales (auxiliares ópticos).
- Su ubicación debe responder a criterios de accesibilidad, si el alumno tiene ceguera, la adecuación será sensorial si posee un resto visual aprovechable; con esto quiere decirse que se le coloque en un lugar donde pueda beneficiarse de su resto visual.
- Por último, habrá que considerar la eliminación de obstáculos. Por ejemplo, en el aula habrá que evitar que las mochilas o cualquier objeto este tirado en los pasillos del aula.

b) Actitudes del profesorado y compañeros.

- Al presentar contenidos a través de medios visuales, es preciso verbalizar y/o hacer descripciones claras de lo que se expone.
- Evitar manifestar atenciones especiales, así como actitudes compasivas o de sobreprotección y por el contrario promover actitudes de cooperación, colaboración y aceptación. Esto se puede lograr por medio de trabajo en equipo o estrategias de tutor-compañero.

c) Materiales y recursos técnicos.

- La provisión de estos materiales será esencial para que el alumno tenga acceso al curriculum, ya que le ayudará a superar una de sus principales barreras de comunicación, cómo es el acceso a la información escrita.
- El uso de estos materiales, dependerá de la limitación visual, el nivel escolar y la edad del alumno, ya que por medio de estas características se definirá la sofisticación de éstos materiales.

Algunos de estos materiales, se detallarán en el siguiente capítulo.

La segunda, las adaptaciones en los elementos básicos del curriculum pueden ser más o menos significativas, incluso se establece una diferenciación entre no significativas y significativas en función del grado de especificidad de la adaptación:

- a) No significativas.** Son aquellas modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación, previstas para todo el alumnado del grupo-aula, con el fin de responder a las diferencias individuales y que no afectan a la enseñanza básica del currículum general. Estas adaptaciones puede necesitarlas cualquier alumno, tenga o no NEE.
- b) Significativas.** Son aquellas modificaciones importantes del diseño curricular general ya que implican, sobre todo, la eliminación o modificación de contenidos esenciales o nucleares, así como objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares, con la consecuente modificación de los respectivos criterios de evaluación (Jiménez y Vilá, 1999).

Algunas de estas adaptaciones no significativas, dirigidas a los alumnos con dificultades visuales son:

- *Introducir áreas, objetivos y contenidos específicos que no formen parte del currículum: aprendizaje del código braille, aprendizaje de habilidades/estrategias de orientación y movilidad, así como el adiestramiento en el manejo de auxiliares ópticos y mejorar de la calidad gráfica.*
- *Priorización de objetivos y contenidos temporales: desarrollo de los potenciales visuales, la implementación de programas sociales y de competencia interpersonal, el desarrollo de la seguridad emocional y la independencia escolar y social (Núñez, 2001).*

Para ambos casos, significativas o no significativas estas adecuaciones deberán buscar:

- *La mayor participación posible de los alumnos con NEE en el desarrollo del currículo ordinario.*
- *Que los alumnos con NEE alcancen los propósitos de cada etapa educativa (nivel, grado escolar y asignatura) a través del currículo adaptado a sus características y necesidades específicas.*

1.5.2. Prioridades en el diseño de adecuaciones curriculares.

De igual manera se debe tener presente que al diseñar las adecuaciones curriculares, los maestros deben establecer ciertas prioridades basándose en las principales necesidades del alumno, definidas mediante la evaluación psicopedagógica y con el apoyo de otros profesionales; de esta manera, podrán actuar con mayor seguridad, considerando los aspectos que el alumno realmente necesita para alcanzar los propósitos educativos. Este diseño adquiere aun mayor importancia como parte del proceso para la atención de los

alumnos con NEE asociadas a una discapacidad pues de esta manera es posible ayudar a mejorar su aprendizaje y favorecer el desarrollo de competencias y habilidades.

Para establecer estas prioridades, los maestros y otros profesionales se pueden basar en los criterios que propone Puigdemívol (citado en García y cols., 2000) que se presentan a continuación:

- *Criterio de compensación.* Se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como sería el uso de auxiliares auditivos para los niños con pérdida auditiva, la silla de ruedas para los niños con alguna discapacidad neuromotora o la máquina Perkins en el caso de la discapacidad visual.
- *Criterio de autonomía/funcionalidad.* Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelvan necesidades básicas, como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro sin la ayuda de otra persona.
- *Criterio de probabilidad de adquisición.* Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizaje que está al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de aquel que represente un grado extremo de dificultad intelectual; por lo tanto, hay que optar por el desarrollo de otras capacidades o habilidades que le permitan consolidar sus avances y estimular su interés en el trabajo escolar.
- *Criterio de sociabilidad.* Se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación, sobre todo al identificar problemas de lenguaje o de orden afectivo.
- *Criterio de significación.* Implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprenda sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.
- *Criterio de variabilidad.* Supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de un determinado aprendizaje. Las estrategias metodológicas que el maestro aplica deben ser diversificadas y su sentido debe apuntar a que el alumno disponga de suficientes alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrenta con el conocimiento escolar.
- *Criterio de preferencias personales.* Significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro al realizarlas,

lo que propicia una mayor motivación y una participación más dinámica en las tareas escolares.

- *Criterio de adecuación a la edad cronológica.* Implica valorar los intereses del alumno independientemente de sus necesidades educativas especiales para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje. Aunque el alumno esté en un nivel de aprendizaje inferior al que le correspondería por su edad cronológica, sus intereses personales y sus actitudes no se corresponden con los de los niños con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos, por lo que hay que procurar tomar en cuenta su edad cronológica al aplicar determinadas estrategias o actividades.
- *Criterios de transferencia.* Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela, evitando el formalismo que caracteriza a ciertas actividades escolares en las que se ignora la importancia de que el niño trabaje con materiales de uso común y que represente vivencias cotidianas de su entorno social, restando significación y funcionalidad a lo que aprende.
- *Criterio de ampliación de ámbitos.* Favorece el aprendizaje que le permite al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción, enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses y desarrollando habilidades distintas. Integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar, le dan la posibilidad de construir nuevos significados y, por ende, de comprender mejor el mundo que le rodea.

Es importante destacar que las características particulares del alumno son las que definirán cuál o cuáles criterios debe priorizar el profesor con el apoyo del personal de educación especial y de los mismos padres de familia.

Generalmente los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que presentan discapacidad requieren apoyos personales más específicos: técnicos, materiales o de otro tipo. Por ese motivo es fundamental que los alumnos y las alumnas con discapacidad cuenten con dichos apoyos para que puedan acceder a los propósitos educativos. Pues en ocasiones se piensa que es suficiente que el alumno asista a una escuela de educación regular y trabaje con sus compañeros de grupo; sin embargo, aunque resulta importante no se debe perder de vista que deben atenderse necesidades específicas para que puedan estar en mejores condiciones para el aprendizaje (SEP, 2002).

Estas adecuaciones deben considerar y respetar el ritmo de aprendizaje del alumno, considerando que éste resulta generalmente más lento que el de una persona con visión

normal, además de sus intereses, características y por supuesto su realidad, ya que debido al contexto se pueden encontrar limitaciones que no permitan llevar a cabo las adecuaciones como se planean inicialmente. Hay que considerar que las modificaciones se pueden realizar en una o varias áreas del currículo dependiendo de las características y necesidades del alumno.

A la par de las adecuaciones curriculares, otro aspecto que es particularmente importante es la evaluación. Pues para que esta pueda describirse como significativa se debe tomar en cuenta no sólo el resultado final del esfuerzo que ha puesto el alumno, sino el desarrollo del proceso implicado de acuerdo con los avances y dificultades identificadas al momento de realizar las tareas propuestas. Dicha evaluación debe servir para mejorar las estrategias utilizadas y las formas de intervención, con el objeto de satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno que las precisa.

En conclusión, las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. De acuerdo con los criterios de Puigdemívol (1997) estas adecuaciones deben tener en cuenta los intereses, gustos y habilidades así como las necesidades de los alumnos con el fin de que dichas adecuaciones cumplan una función significativa en su aprendizaje, así como que los profesores y otros profesionales como el personal de apoyo tengan en cuenta lo que un alumno puede realizar durante su estancia en un nivel escolar o a lo largo de un ciclo, pero también lo que la escuela puede hacer para responder a sus necesidades educativas especiales.

Por otro lado, la integración de un niño o niña con necesidades educativas especiales a la escuela regular es muy difícil sin la participación de todo el personal, pues el alumno tendrá que ir avanzando en los distintos grados escolares. Igualmente es difícil sin el apoyo de los profesionales de educación especial, pues éstos orientan al maestro y a los padres. Es por esto que la participación conjunta del personal de educación regular y de educación especial es fundamental para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales integrados en las escuelas ordinarias, considerando principalmente en los que presentan alguna discapacidad (SEP, 2002).

Paralelamente al trabajo colegiado de cada institución y al asesoramiento del personal de educación especial en la planeación y la realización de las adecuaciones curriculares, el maestro debe aprovechar al máximo las aportaciones de los padres de familia y de otros

miembros de la comunidad escolar para reforzar el trabajo en el aula. Este trabajo, aunque difícil puede realizarse si se logra comprender el sentido y el propósito de la integración educativa.

A continuación se describen las NEE asociadas a la Discapacidad visual, así como los apoyos y adecuaciones que se pueden realizar.

CAPÍTULO II. Deficiencia visual

2.1. Anatomía funcional del ojo.

Para explicar en qué consisten los problemas visuales más habituales, es preciso conocer la anatomía y funcionamiento del ojo humano y del sistema visual en general.

El ojo se encuentra protegido por una cavidad ósea y resguardada por los pómulos y la frente, los cuales actúan como amortiguadores cuando reciben golpes directos. Aunque el ojo es tan pequeño, dentro de él se producen millones de conexiones eléctricas con las que puede manejar millón y medio de mensajes simultáneos (Cangelosi, 2006).

El sistema visual es indudablemente complejo, pues en éste intervienen numerosas estructuras (*ver imagen 1*). Explicándolo de manera breve, consta de:

El ojo: Es el órgano que capta la luz y la transforma en impulsos eléctricos.

Las vías ópticas: Son los canales que conducen los impulsos nerviosos desde el ojo al cerebro.

El cerebro: Es el órgano que analiza e interpreta los impulsos eléctricos y los transforma en una imagen.

El cerebro gira la imagen.

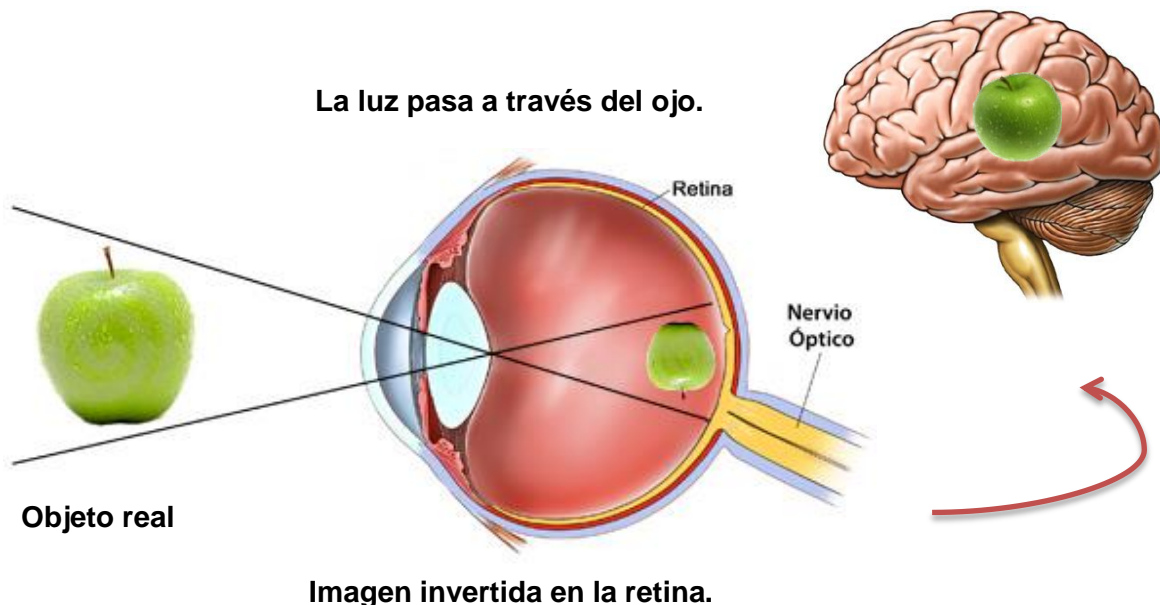


Imagen 1. Sistema visual.

El proceso inicia en el medio ambiente, el cual está lleno de información o como lo llama Cangelosi (2006) lleno de luz. En la primera parte del proceso, el ojo recibe la luz. La parte del ojo que está preparada para recibirla es una estructura denominada *retina*, la

cual es estimulada por la luz y se encuentra en lo más profundo del ojo. Para que la luz pueda llegar hasta este lugar debe pasar por una serie de elementos que necesariamente deben ser transparentes. Estos son: *la córnea, el cristalino y los humores acuoso y vítreo* (Cangelosi, 2006).

La luz es una forma de energía electromagnética, la retina se encarga de captarla y transformarla en energía eléctrica para transmitirla al cerebro. Esto lo hace gracias a un análisis de células denominadas *fotorreceptores*, que transforman dicha energía eléctrica en cambios químicos.

En la retina hay tres fotorreceptores para el color (uno estimulado por el rojo, otro por el azul y otro por el verde), que reciben el nombre de *conos*. Los conos son los responsables de la visión a color y también se encargan de la visión de la forma. Existen otros receptores, se trata de los *bastones* que se encargan de la visión en blanco y negro, los cuales se especializan en la visión en condiciones de poca iluminación.

Por último se encuentra el *nervio óptico* que es la principal estructura que parte del ojo y lleva el impulso eléctrico al cerebro. La información visual en el interior del cerebro acaba en *lo que se conoce como corteza visual* primaria, situada en la parte posterior del cerebro (en el lóbulo occipital). Una vez analizados y procesados los estímulos eléctricos provenientes de ambos ojos, se elabora en esta zona una imagen visual en relieve del objeto visto (Cangelosi, 2006).

2.1.2. Afecciones oculares.

La alteración anatómica o funcional de cualquiera de los elementos mencionados hasta ahora produce defectos en el proceso de visión en diferentes niveles de gravedad. De acuerdo con Cangelosi (2006), en cualquier caso, sea cual fuera la causa que provoca la afección el efecto puede ser de tres tipos:

- Pérdida de nitidez en la visión. Es lo que se conoce como una ***pérdida de agudeza visual***.
- Seguir viendo las cosas de forma nítida, pero con trozos que no se ven. Esta situación se denomina ***pérdida de campo visual***.
- Padecimiento de ambas afecciones: Ver sólo trozos del espacio hacia delante y, además, verlos “borrosos”, sin nitidez. Es, por tanto, una ***pérdida de campo y de agudeza visuales***.

Este buen funcionamiento del sistema visual dependerá de los siguientes parámetros:

1) Agudeza visual (AV). Se refiere a la capacidad que tiene el ojo para percibir los detalles de un objeto. Por lo que evidentemente tendremos una mejor agudeza visual cuanto mejor veamos los detalles de lo que estemos observando. Estos detalles se perciben habitualmente en la parte central de la retina, la fovea, que como ya se mencionó, las células responsables de la agudeza visual son los conos.

La medición de la AV se realiza utilizando unos “carteles” llamados *optotipos*, en los que se encuentran una serie de letras, números o signos de tamaño decreciente que la persona debe identificar a una distancia determinada. Se trata de ver cuál es el tamaño menor que la persona reconoce. Esto provee como resultado un dato muy valioso para saber como ve la persona y suele expresarse mediante una fracción por ejemplo 3/30 (esto significa que la persona ve a 3 metros lo que un sujeto con una visión normal vería a 30 metros).

Cuanto menor sea ese número, peor será la AV de la persona. La AV normal es de 20/20 o 1 (según se exprese). La ceguera total se expresaría como 0 (Cangelosi, 2006).

2) Campo visual (CV). Es todo el espacio que el ojo puede percibir simultáneamente sin realizar ningún movimiento. Con el proceso de medición se pretende saber que partes del espacio delante de la persona está viendo y que partes no. Algunos de estos procedimientos son: campimetría manual, campimetría computarizada, rejilla de Amsler, por mencionar algunos. El resultado que se obtiene puede expresarse de dos formas: mediante un dibujo del CV, o bien, mediante un número de grados que expresa la fracción de campo que la persona ve.

Cangelosi (2006) menciona que una pérdida del CV puede adoptar diferentes formas:

- *Pérdida generalizada.* Afecta a la mayor parte del CV.
- *Pérdida localizada.* Afecta a uno varios puntos concretos llamados escotomas. Pueden localizarse en cualquier lugar y reciben diferentes nombres.
- *Pérdida periférica.* Afecta a las porciones periféricas de la retina.
- Pérdidas de *medio* o un *cuarto* del CV.

En función de estos dos parámetros (AV y CV), se define que una persona es deficiente visual cuando su visión solo le permite tener una AV de 0.3 o menor (equivale aproximadamente a 3/10) y/o un CV de 20° o menos.

La AV ha sido una guía bastante utilizada para determinar la visión útil del sujeto; no obstante se deben tomar en cuenta factores como la educación, actitudes emocionales, familiaridad con el objeto y su situación, los cuales desempeñan un papel decisivo en el logro de la eficiencia visual (Miñambres, 2004).

Existen otros tres parámetros de los que depende este buen funcionamiento descritos por Miñambres (2004):

3) Sentido cromático o la facultad que tiene el ojo para distinguir o percibir los colores. Se refiere a aquellos colores que el ojo humano puede distinguir en condiciones normales y se mide a través de discos cromáticos o bien a través de una prueba.

4) Sentido luminoso o adaptación a la luz y a la oscuridad. Se refiere a la facultad que tiene el ojo de distinguir gradaciones en la intensidad de iluminación.

5) La sensibilidad al contraste. La cual está en función de la luminosidad y del tamaño del estímulo. Con las personas con deficiencias visuales, varía la sensibilidad aunque cambie el tamaño del estímulo.

6) Refracción a la acomodación. Se refiere a la capacidad del cristalino para enfocar la imagen externa en la retina. Este proceso se realiza de manera inmediata en las personas con visión normal.

Los niños con dificultades visuales al igual que los niños que no las presentan deben desarrollarse de la misma manera que sus pares, pero teniendo en cuenta sus diferencias, por lo que se debe tomar en cuenta su normalización, tanto en lo social como en lo educativo (Miñambres, 2004).

Con el análisis de los problemas perceptivos descritos, se observa que son estos problemas los que determinan la configuración cognoscitiva particular de los deficientes visuales, pues el sistema visual tiene una enorme importancia en la mayor parte de los contextos, actividades y situaciones que conforman su vida cotidiana, de la misma manera el impacto que tiene perder la vista sobre su forma de conocer el mundo. Teniendo en cuenta además que casi todos nuestros juicios sobre el ambiente, nuestros conocimientos sobre el mundo y sobre nosotros mismos se basan en aspectos mayormente visuales. Blanco y Rubio (citados en Rosa y Ochaita, 1993) explican que las personas con ceguera y deficientes visuales se enfrentan a la imposibilidad de representarse el mundo “como si lo vieran”.

Lo anterior repercute de manera general en cuestiones adaptativas o lo que actualmente se denomina como “habilidades de la vida diaria”, así como en la capacidad de acceder a la información que hay en el entorno, en la cultura a través de los medios habituales. Es

entonces que se hace necesario que las personas con dificultades visuales perfeccionen los demás sentidos que se encuentran intactos, ya que será por estos medios con los que podrán acceder a la información relevante de su medio a través de algunos instrumentos de remediación creados por la cultura como exponen Blanco y Rubio, (1993, citados en Rosa y Ochaíta, 1993). Sin embargo es importante decir que esta información difícilmente será suficiente, pero si suplementaria.

A continuación se exponen algunas de las causas más frecuentes de la pérdida visual.

2.1.3. Causas de las dificultades de visión más frecuentes.

Existe una gran cantidad de afecciones causantes de pérdidas visuales que pueden encontrarse en las aulas, pero no se detallarán en este trabajo. Dentro de los principales factores de riesgo para presentar ceguera en la infancia se incluyen el bajo peso al nacer, además de dificultades de acceso a los servicios de salud y educación, la desnutrición y otras condiciones asociadas (Rahi y Cable, 2003, citados en Ortiz, 2010).

Hoem (2004, citado en Ortiz, 2010) menciona que en un ambiente escolar, si es que el niño puede acceder a este beneficio, comúnmente se enfrentará a la discriminación y el rechazo, la frustración académica, la vulnerabilidad ante el abuso físico y sexual el aislamiento y la sobreprotección por parte de los maestros, siendo etiquetados por estos últimos, como impulsivos, egocéntricos y dependientes, además de que su conducta puede ser calificada por sus compañeros como extraña o inadecuada.

Así mismo, Rahi y Cable, 2003 (citado en Ortiz, 2010) sugieren que el déficit sensorial se asocia a una disminución en la calidad de vida e implica costos económicos altos. A su vez Ortiz (2010), indica que estos déficits tienen repercusiones en las oportunidades que el niño tendrá al ser adulto tal vez al enfrentar desempleo, subcontratación, discriminación, falta de independencia económica, menor acceso a servicios, así como inconvenientes para desarrollar su autosuficiencia.

Por otro lado, es importante señalar que una persona puede sufrir problemas visuales en cualquier momento de su vida. Cuando dichas condiciones se presentan al nacer o son de origen desconocido, se denominan anomalías del desarrollo o condiciones genéticas. De igual manera existen las condiciones hereditarias, aunque éstas se presentan años después. Finalmente se encuentran los accidentes como una de las causas de las dificultades visuales adquiridas (Kanski, 1996, citado en Miñambres, 2004).

Por lo anterior, es importante señalar que la ceguera en si no es una enfermedad, sino el resultado o bien la consecuencia final de una enfermedad, accidente o ambos.

Según Cangelosi (2006) existe en el mundo un número considerable de personas ciegas, de las cuales más de la mitad estaría disfrutando de la visión si oportunamente se hubieran aplicado en ellas los conocimientos básicos de atención ocular y existe otro amplio número de personas que padecen algún grado de deficiencia visual significativa y se encuentran en riesgo de volverse ciegas. Algunos ejemplos de enfermedades oculares que potencialmente pueden conducir a la ceguera, si no son tratadas prematuramente, son: la catarata, el glaucoma, la retinopatía diabética y, en los niños, la ambliopía.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), sugirió una clasificación de las discapacidades visuales basada en la medida de la agudeza visual y de la amplitud del campo visual que ha servido a los distintos países en la toma de decisiones con respecto a la prestación de determinados servicios sociales a las personas afectadas de discapacidad visual.

Más tarde, se eliminó esta categorización por las injusticias que podían producirse en la toma de decisiones aludida, aunque sin sugerir una solución alternativa, de ahí que éstas puedan variar de un país a otro.

Para los criterios educativos, Miñambres (2004) elaboró una clasificación de los sujetos con deficiencias visuales (ver tabla 1) a partir de diversas fuentes (Barraga, 1992) (CAIDV, 1989).

Niveles de deficiencia visual	Características que manifiesta el sujeto
Niños con discapacidad visual moderada o ligera	Posibilidad de realizar tareas visuales con el empleo de ayuda e iluminación adecuada iguales a las que realizan los sujetos con visión normal.
Niños con discapacidad visual severa o media	Posibilidad de realizar tareas visuales con inexactitud, requiriendo adecuación de tiempo, ayuda y modificaciones.
Niños con discapacidad visual profunda o ambliopía	Dificultad para realizar tareas visuales gruesas. Imposibilidad de hacer tareas que requieren visión de detalle.
Niños con ceguera	Simple percepción luminosa y de masas que posibilitan la orientación y el desplazamiento nulos o escasos restos de visión. Pueden definir volúmenes, percibir colores, leer grandes titulares. Precisan lectoescritura en relieve (Braille).

Tabla 1. Clasificación del sujeto según el nivel de deficiencia visual.

Algunos de los términos empleados con frecuencia para referirse a esta población son inadecuados, por ello se consideró conveniente incluir la definición de los términos adecuados para la población con estas características.

2.2.1. DEFINICIONES: Deficiencias visuales

Deficiencia visual

Esta puede definirse como cualquier pérdida visual de un sujeto. De acuerdo con Barraga (1985; citado en González, 1990) esa pérdida visual admite escalas, de las cuales surgen diversas designaciones como las que se presentan a continuación.

Ceguera

Se refiere sencillamente a carecer totalmente de la visión o bien sólo tener percepción de la luz pero sin proyección.

Otra posible definición indica que la ceguera es una afectación que impide que la visión sea útil para adquirir algún conocimiento y que ésta puede haber sido de nacimiento o adquirida a lo largo del tiempo.

Baja visión

Se refiere a la limitación de la visión a distancia, pero manteniéndose la visión de objetos a corta distancia. En esta definición, agrega Cangelosi, (2006) se habla de que una persona posee baja visión cuando padece una limitación visual por alguna enfermedad que no puede ser corregida con anteojos convencionales, lentes de contacto, tratamiento médico o quirúrgico. Resulta importante diferenciarla de una persona ciega (existe esta confusión por evidenciar poca visión), pues ella mantiene un remanente visual aunque éste sea mínimo.

Limitación visual

Esta limitación visual indica un impedimento de tipo visual que exige el uso de una iluminación especial, además del uso en algunos casos de lupas especiales para emplear la visión que se conserva.

Impedimento visual

Se refiere a cualquier desviación de tipo clínico en la estructura o el funcionamiento de los tejidos o las partes del ojo.

Las definiciones anteriores a excepción de la ceguera, dejan entrever que dichas deficiencias no son susceptibles de ser corregidas en su totalidad, sin embargo existe competencia visual y las personas que la padecen pueden ser funcionales.

A su vez, Bueno y Ruiz (1994) proponen una clasificación más simple y que encuadra a todo niño que posea una visión funcional, aunque sea mínima, la cual le permitirá mejorar su eficiencia visual a través de programas de estimulación o bien mediante auxiliares y otros medios específicos.

Algunos problemas visuales presentados por los alumnos de ese trabajo son:

- Cataratas. Es la opacificación del cristalino. Su diagnóstico generalmente se realiza cuando se aprecia que la pupila no está negra, sino gris o blanca. La dificultad radica cuando son unilaterales, pues la visión puede compensarse cuando la visión del otro ojo es normal.

Independientemente del origen, las cataratas impiden que el cristalino, además de encargarse de enfocar las imágenes en la retina, permanezca transparente para permitir que las imágenes pasen nítidas hacia la retina y su transmisión hacia el cerebro se desarrolle perfectamente.

- Miopía. Ocurre cuando los rayos luminosos de distintos objetos se enfocan delante de la retina de modo que la persona miope solamente pudo ver objetos cercanos. El principal síntoma en la miopía es la mala visión de lejos, esto da lugar a una visión imperfecta y a una alteración en la percepción de los colores y la de visión nocturna. Pueden aparecer signos visibles, como prominencia de los ojos y pupila ancha, además da lugar a complicaciones secundarias: cataratas, glaucoma y desprendimiento de retina. Para su tratamiento, requiere lentes, iluminación intensa y evitar las actividades físicas violentas.

Por otro lado, de acuerdo con el criterio establecido por estos autores, se clasifica a los deficientes visuales graves (DVG) de acuerdo a dos niveles de funcionamiento.

- a) Ceguera. La primera como ya se dijo en la definición anterior se refiere a la ausencia total de la visión.
- b) Baja visión. Se caracteriza por la capacidad de percibir masas, colores, formas y por una limitación para ver de lejos y la posibilidad de discriminar e identificar objetos y materiales a una distancia próxima. Además, el resto visual puede permitir diferentes tareas en base a la visión utilizable, pues en algunas ocasiones será posible el uso del resto visual, aparentando normalidad.

Finalmente, de acuerdo con este criterio de clasificación, resulta importante desde el punto de vista educativo, el sistema de lectoescritura que utilizan los deficientes

visuales, pues Bueno y Ruiz (1994) señalan que con independencia de la agudeza visual, las personas con DVG pueden acceder al sistema braille o pueden leer o escribir en tinta, siendo la capacidad de funcionamiento visual la determinante para utilizar uno u otro sistema.

2.2.2. Valoración de la función visual.

Entre las patologías más frecuentes se encuentran: la degeneración macular relacionada con la edad, el glaucoma, la retinopatía diabética y la miopía. La diferencia fundamental con un examen oftalmológico regular radica en que en el examen de baja visión se evalúa la visión funcional y sus consecuencias sobre actividades de la vida diaria, con el fin de efectuar diversas estrategias que lleven a la persona a utilizar eficientemente su visión (Cangelosi, 2006).

En los centros oftalmológicos, psicólogos especializados en baja visión inician la evaluación mediante una entrevista tomando en cuenta los siguientes objetivos:

- Evaluar el estado emocional del paciente.
- Evaluar el desempeño en actividades cotidianas con su estado visual.
- Determinar las actividades en las cuales el paciente desea mejorar.
- Orientar sobre las fases del programa de rehabilitación visual (Cangelosi, 2006).

Una vez realizada dicha evaluación, el oftalmólogo especialista en baja visión procede en la realización de un examen oftalmológico minucioso, donde se evalúa el grado útil y funcional utilizando cartillas especiales tanto para “lejos” cartillas como para “cerca”, sensibilidad al contraste, test de Amsler, test de colores, test del reloj para visión excéntrica, etc. Finalmente estas medidas son acompañadas de un periodo de entrenamiento en el uso del remanente visual y de la nueva ayuda óptica que le indicaron y que han sido adaptadas a la vida real.

En seguida se expone la ayuda visual que sirve a la rehabilitación de las personas con dificultades de visión y que evidentemente apoya su proceso educativo.

2.2.3. Ayuda visual.

Son dispositivos específicos que pueden mejorar la calidad de la visión remanente en este caso de los alumnos con dificultades visuales, estos deben de ser prescritos por especialistas de baja visión. Como ya se mencionó, no existe un dispositivo que devuelva la visión perdida, pero sí aquel que potencie la visión restante para actividades específicas; tampoco existe el dispositivo único que facilite las actividades en todas las

áreas, por lo que se puede precisar de diferentes tipos de ayuda. Para estos fines existen tres tipos de ayudas visuales: ópticas, no ópticas y electrónica (Cangelosi, 2006).

La ayuda visual es una primera manera de intentar reducir la dificultad de los alumnos con baja visión.

En general, es preciso tener presente que:

1. Permiten la obtención de una visión normal
2. Reducen el campo visual
3. La distancia visual no guarda relación con la real, pero ayuda a ejecutar mejor ciertas tareas, como leer la letra o ver objetos distantes (Miñambres, 2004).

A continuación se presentan algunas ayudas visuales de acuerdo con Cangelosi (2006).

2.2.3. Ayuda óptica.

- Microscopios. Monoculares adaptados a gafas con prismas, bifocales.
- Lupas de mano. Con iluminación y sin iluminación.
- Lupas con clips adaptadas a gafas.
- Lupas de soporte. Con iluminación y brazo flexible, sin iluminación.
- Telescopios. Monoculares de mano o adaptados a gafas, binoculares no enfocables.
- Tele microscopios. Adaptados a gafas.
- Filtros solares

Ayudas no ópticas

- Macrotipos (libros con letras grandes).
- Guías para escribir o firmar.
- Tiposcopios
- Atriles
- Bolígrafos especiales
- Rotuladores
- Filtros de página (acetato de amarillo).
- Iluminación especial.
- Colores Contrastados

Ayudas electrónicas

- Computadoras con software para personas con baja visión.

Ayudas no visuales: Facilitan el quehacer diario en casos con muy baja visión.

- Relojes y calculadoras habladas.
- Textos hablados

2.3.1. DESARROLLO DEL NIÑO CON CEGUERA O BAJA VISIÓN.

De acuerdo con Cangelosi (2006), una deficiencia visual leve no tiene por qué afectar al desarrollo temprano del niño, siempre que las personas que se ocupan de su cuidado entiendan la naturaleza de su dificultad visual y la acepten, por esto es importante que se manejen estas circunstancias sin comentarios negativos y que desde el inicio, haya compromiso por parte de la familia para que puedan entender su naturaleza, una vez que haya sido detectada para poder atenderla de inmediato.

Cuando una persona tiene un déficit visual, se presenta una reducción en la cantidad de información que recibe del ambiente, la cual resulta de gran importancia en la construcción del conocimiento sobre el mundo exterior, por lo que las sensaciones auditivas, hápticas (sensaciones no visuales y auditivas que experimenta el ser humano) y olfativas ocupan un lugar importantísimo en la experiencia sensorial; es decir, que al estar privado de esta fuente de estímulos visuales, el proceso de maduración quedará alterado y necesitará otros canales de información sustitutos que le permitan desarrollar todos aquellos procesos mentales que de forma involuntaria quedan inhibidos por la falta de visión (Miñambres, 2004).

Por su parte Cangelosi (2006) expone que la visión es una función aprendida y que su calidad puede mejorarse mediante el entrenamiento en etapas tempranas en los niños con deficiencia visual. De no existir este entrenamiento, el niño puede verse afectado doblemente pues por un lado hay una disminución visual, pero también estará acompañada de una función motriz imperfecta al no saber enfocar las imágenes que ve, al no tener una acomodación exacta, función que los niños con visión normal pueden aprender fácilmente.

En resumen, se considera que los niños con ceguera o debilidad visual, aun con una inteligencia normal, suelen tener un retraso importante en su desarrollo psicomotor, del lenguaje, cognoscitivo y social, pero no necesariamente se originan problemas en el desarrollo psicológico subrayan Bueno, Begoña, Rodríguez y Toro (1999).

A continuación se presentan las características que presentan estos niños en las diferentes áreas de desarrollo.

2.3.2. Desarrollo perceptivo.

En cuanto al desarrollo perceptivo, un niño al verse privado de la vista, será necesario como ya se mencionó, que utilice las restantes vías sensoriales, tales como el olfato, la audición y el sistema háptico o tacto activo, para que su desarrollo perceptivo sea lo más adecuado posible (Arnaíz y Martínez, 1998)

Siguiendo a González (1990), el tacto y el oído principalmente, provocan una serie de dificultades en el aprendizaje. La mayoría de éstas, radican en la ausencia de imitación visual y en carencias estimuladoras, algunas veces como resultado de la sobreprotección de los padres y otras veces de desatención.

Así mismo, González opina que el niño con ceguera tiene más desarrollada que un normovidente, la agudeza sensorial, sino que la diferencia está en la eficacia y en la rapidez de la decodificación de la información no visual. Pues, por un lado, el tacto le ofrece al niño con ceguera, el reconocer los objetos mediante el contacto con las manos, y por otro lado, la sobreprotección que se da comúnmente de los padres, evita que sus hijos puedan desplazarse y tocar cosas, esto hace que ellos tengan generalmente el sentido del oído muy desarrollado. Sin embargo, esto no quiere decir que el oído del niño con ceguera es como la vista de una persona que puede ver normalmente, sino que todos los sentidos pueden favorecer en mayor o menor grado de importancia el desarrollo del niño con ceguera, pero todos ellos deben ser utilizados.

Gibson (1962; 1996; citado en Arnaíz y Martínez, 1998) por su parte, afirma que los sentidos son sistemas perceptivos activos que extraen información sensorial y que no son sólo canales de recepción.

2.3.3. Desarrollo Cognoscitivo.

Como ya se ha mencionado, la ausencia de visión implica el uso de la información que los otros sentidos ofrecen, por esta razón los niños con ceguera presentan un desarrollo cognoscitivo inferior al de los niños con visión, esto quizás se debe a que el procesamiento táctil supone una mayor lentitud, mayor demanda de atención y menor velocidad de procesamiento que el sistema visual y que el lenguaje (Miñambres, 2004).

De la misma manera, varios autores concuerdan en que el niño con ceguera presenta generalmente un retraso intelectual de dos años, aunque esto bien depende de múltiples factores, tanto genéticos como ambientales. Ochaita, (1984; citada en González, 1990)

explica que dicha diferencia es prácticamente absorbida entre los doce y los quince años, tomando a los niños con visión normal como patrón de comparación. Pues como expone Rosa, (1981; citado en González, 1990) dichas diferencias responden a un problema de modalidad perceptiva y no a un retraso intelectual.

A su vez, Rosell 1989 (citado en González, 1990) explica que dicho retraso puede deberse a los problemas de aprendizaje que afectan al niño. Considerando como importantes dos factores: *La imitación espontánea y la motivación hacia el mundo exterior*. Puesto que la carencia o la limitación en la vista reducen enormemente su comprensión e interacción con lo que lo rodea y mucho de lo que el niño aprenderá en estas áreas dependerá de estímulos visuales a través de la observación y la imitación.

La primera de éstas, las conductas adquiridas por imitación son muy difíciles de aprender y realizar por los niños deficientes visuales, pues debido a la ausencia de imitación se genera en el niño introyección, pasividad, egocentrismo y satisfacción con otras conductas (gestos estereotipados y extraños), con las que suple la imitación por la imaginación. Aún con esto, los niños con ceguera disponen de un sistema de representación mental de características equiparables al de los videntes (Rosa, 1981 citado en González, 1990).

González (1990) explica que el proceso cognoscitivo del niño con ceguera primero: discrimina, luego reconoce y finalmente percibe la información y la utiliza.

Siguiendo a Piaget, es en la etapa *sensoriomotora* cuando los niños adquieren uno de los elementos básicos para el desarrollo conceptual: la noción de permanencia del objeto, esto es, que las cosas existen aun cuando desaparezcan temporalmente de nuestra vista. Este es un concepto difícil de entender para un niño que no ve sin embargo, empieza a ser capaz de representarlas cosas, aunque se encuentra alejado de una representación más estructurada.

Arnaíz y Martínez (1998) explican que este *periodo sensoriomotor* resulta crítico y decisivo en la vida del niño con ceguera, de ahí la importancia y atención que debemos prestarle, pues de él surgen el desarrollo de la inteligencia y la construcción de la personalidad, al igual que guarda una estrecha relación con la adquisición de los primeros conocimientos básicos. Por eso, en este sentido resulta relevante el uso del lenguaje verbal y una adecuada estimulación.

Para la etapa de las *operaciones concretas* (6 a 11 años) los niños con ceguera sufren un retraso en la adquisición de éstas con respecto a los niños videntes, pues presentan un

desfase en tareas de tipo figurativo-perceptivo, esto a causa de la manera en que ellos recogen información, pues de manera normal, los niños van adquiriendo las capacidades de organización de la realidad a través de “acciones interiorizadas”.

Se han observado ventajas en las personas ciegas sobre personas con visión normal en la tarea de discriminación auditiva o táctil. Esto se debe a su mayor uso cotidiano. Lo mismo sucede con las tareas auditivas, en las que destacan la discriminación de tonos y la discriminación fonética (Foster y cols., 2007, citado en Ortiz, 2010). De la misma forma, se ha reportado una mejoría compensatoria en habilidades de memoria, incluyendo la memoria auditiva y la memoria de trabajo (Stevens y Weaver, 2005; citados en Ortiz, 2010).

2.3.4. Desarrollo del lenguaje.

Arnaíz y Martínez (1998) señalan que el desarrollo del lenguaje en el niño con ceguera o con deficiencia visual no se ve afectado por la disminución visual o la ceguera y ésta no parece ser un factor que provoque un retraso importante en el lenguaje durante los primeros años de vida. Sin embargo, es común que muchos niños con ceguera presenten *ecolalia*, esto es, repiten las palabras que se les dicen, a veces sin entender su significado porque les cuesta trabajo comprender la función interactiva del lenguaje y es frecuente que imiten los ruidos que hay en su ambiente, como el del coche, el timbre del teléfono, los comerciales de la radio, etc.

Thompson y Kaufman (2003; citados en Ortiz, 2010) opinan que los niños con un déficit visual suelen tener problemas en el desarrollo del lenguaje, particularmente del habla, pues explican que posiblemente, una maduración tardía del lenguaje se debe tanto a las dificultades del niño para aprender la correcta posición del aparato fonoarticulatorio, aunada a las dificultades de los adultos para promover y enseñar estas habilidades, como a la poca retroalimentación al mostrar los movimientos necesarios en la producción verbal.

Así mismo, de acuerdo con Pajón (1974; citado en González, 1990) presentan dificultades para comprender el significado en el uso de palabras (*verbalismo*) y que debido a ello, hay que estimular al niño para que conozca lo mejor posible aquello de lo que se le habla. También les cuesta trabajo ubicarse en el diálogo y se refieren a sí mismos en tercera persona (“Pedro quiere agua”), en lugar de hacerlo en primera persona (“Yo quiero agua”).

Miñambres (2004) explica que en relación con el desarrollo fonológico, que estos niños presentan un retraso en relación a los sonidos que tienen articulación observable, puesto

que debido a la falta de visión, no pueden observar y leer los labios, privándose de esta ayuda en el aprendizaje de los movimientos articulatorios.

Aun con estas dificultades en el desarrollo del lenguaje, generalmente cuando llegan a la etapa escolar ya han logrado un desarrollo adecuado a su nivel de inteligencia.

En cuanto a su capacidad para detectar las emociones y pensamientos de otras personas, que comúnmente son comunicados por expresiones corporales, depende exclusivamente de variaciones en el tono, volumen y ritmo de voz. Esto pudiera tener socialmente consecuencias, pues al mostrar estas dificultades en la expresión y comprensión no verbal, otras personas pudieran interpretar de manera equivocada la conducta del niño con ceguera, como inexpresivo, indiferente, de reacciones exageradas o excéntricas (Ortiz, 2010).

2.3.5. Desarrollo psicomotor.

González (1990) señala que el movimiento es el medio que inicialmente permite al niño entrar en contacto con su medio y que es la visión el primer sentido que posibilita al niño esta toma de contacto con el medio. En ausencia de esa facultad, la cantidad de información sobre el medio disminuye debiendo compensarse de algún modo. De esta manera, el desarrollo de la coordinación motriz que comúnmente depende de la observación de los objetos, personas y de sus propias partes del cuerpo, en el niño con ceguera o con dificultades visuales la alternativa es el movimiento, pues es este el principal sustituto de la visión para conocer el medio. Además del uso de lo demás sentidos. Ortiz (2010) indica que dicho movimiento penderá de la memoria en un grado mucho más alto que en personas con visión normal.

En cualquier tipo de discapacidad o déficit existe una tendencia hacia la sobreprotección, o bien la desatención, lo cual llevará a limitar el desarrollo motor del niño. Como señala Miñambres (2004), quien comenta que esta incompetencia motora se atribuye a la cantidad de libertad de movimientos de que han gozado durante su desarrollo observándose un peor rendimiento en aquellos a los que se le restringía la movilidad, por tanto, la existencia de un cierto retraso en el inicio del movimiento siempre ha de ser considerada como la consecuencia normal de la falta de visión.

Por esta razón es importante, evitar la sobreprotección y darle seguridad al niño, creando un ambiente ordenado y sin riesgos dentro de la casa. Para esto será necesaria la eliminación cuidadosa de aquello que pudiera ser un estorbo para el niño (Ochaita, 1993).

Así mismo, la educación psicomotriz debe ir encaminada a evitar que el niño permanezca pasivo, pues el propósito inicial del movimiento y la exploración es que se conozca a sí mismo, a los objetos, al espacio, al tiempo, ritmo, etc. (González, 1990).

Para el desarrollo de la psicomotricidad fina, el niño desarrolla un sistema psicomotriz audio-motor en sustitución del visual-motor para relacionarse con objetos lejanos y un sistema somatosenso-motor para objetos cercanos a él (Ortiz, 2010).

De la misma forma, partiendo de la idea que la visión es un factor crucial en el desarrollo sensorial y motor, el niño con ceguera dependerá entonces del oído, el equilibrio y el tacto para desarrollar sus habilidades espaciales. Thompson y Kaufman (2003) indican que normalmente en los niños con ceguera aparecen dudas acerca de nociones básicas, como delante detrás, arriba, abajo, derecha, izquierda. Cabe mencionar que para el desarrollo espacial, juega un papel importante el tipo de ceguera, pues si la ceguera es adquirida, el niño tendrá una mayor experiencia visual (Ajuriaguerra, 1983; citado en González, 1990).

Por otro lado, en el caso del equilibrio y de la orientación, resulta innegable que son más difíciles de adquirir cuando no hay visión o se encuentra deteriorada, por eso cuando estos niños se empiezan a parar tienden a sacar las punta de los pies hacia afuera, como una forma de mantener el equilibrio y de sentirse seguros. Al igual que sus posturas, a veces pueden ser incorrectas porque no tienen un modelo para imitar ni un estímulo permanente. Otras habilidades motoras, como comer solo, también deben recibir reforzamiento constante (Arnaíz y Martínez, 1998).

De cualquier forma, Ochaita (1984; citada en González, 1990) señala que hacia los quince años el desarrollo espacial de los niños con ceguera y los niños con visión normal se equipara. De nuevo se demuestra que a los doce-quince años es el momento crítico de la evolución del niño con ceguera, pero es necesaria una estimulación temprana para el desarrollo psicomotor, además de una enseñanza sistemática.

2.3.6. Desarrollo social.

El desarrollo social de por sí es importante para cualquier niño. La familia es el primer núcleo comunitario con el que se relaciona, por ello el compromiso de este núcleo tiene gran importancia en el desarrollo social. Es por eso, que la reacción de los padres ante la ceguera o el déficit visual de su hijo es fundamental, pues la familia debe crear las condiciones precisas para que el niño se adapte a la sociedad, de la misma forma que lo hace o lo haría con un hijo con visión normal (González, 1990).

La sonrisa social que aparece desde muy temprano en los bebés, es la primera respuesta de imitación a la expresión de sus papás. La expresión facial y el lenguaje corporal también son consecuencia de la interacción visual. Por tanto, la ausencia de expresión en el rostro y del cuerpo del niño con ceguera dificulta sus relaciones sociales. Sin embargo, es importante comprender que su inexpresividad no necesariamente significa, tristeza o aburrimiento.

Así mismo, es muy común que los adolescentes con ceguera mantengan actitudes y gestos infantiles; por ejemplo, pueden continuar saltando y aplaudiendo para manifestar alegría, por eso es tan importante darles la oportunidad de interactuar con jóvenes. De otra manera, la falta de interacción social podría determinar que sea torpe en la relación con otros niños de su edad (Rosa y Ochaita, 1993).

Por su parte, Córdoba, Ipland y Moya, (2002) mencionan algunas características intraindividuales del deficiente visual y de la persona con ceguera.

- Pobre autoimagen y sentimiento de inferioridad.
- Falta de autonomía y necesidad de protección.
- Excesiva dependencia.
- No se sienten cómodos con ellos mismo ni con los otros.
- Manejo de mecanismo de defensa-supervivencia.
- Aislamiento, inseguridad.

De la misma forma enlistan algunas diferencias de la población invidente con respecto a la vidente en las relaciones sociales.

- Dirigen menos conductas sociales a sus compañeros.
- Establecen interacciones menos complejas y sofisticadas.
- Experimentan un mayor aislamiento y pasividad.
- Son frecuentemente ignorados por los niños con visión normal.
- Tienen problemas de adaptación social.
- Presentan dificultades en la construcción de la autoimagen.
- Se ven a sí mismos como incompetentes e infravalorados.
- Manifiestan posturas simétricas, rigidez corporal.
- Poseen déficits en habilidades no verbales.

2.3.7. Desarrollo afectivo.

Respecto al desarrollo afectivo, al igual que el desarrollo social depende en gran medida de las actitudes de la familia, ya que en principio, el niño no puede ver los indicadores de

los sentimientos de los adultos hacia él, aunque los siente, por lo que es necesario que el niño perciba esos sentimientos de otra manera, como el contacto físico y la manipulación, así como hablarle constantemente. De lo contrario, el niño no desarrollará lazos afectivos sólidos al mismo tiempo que no encontrará placer en el contacto humano, sino más bien encontrará placer en sí mismo con el desarrollo de movimientos que lo estimulen (González, 1990).

Es indudable la importancia de las relaciones afectivas e interacciones entre el adulto y el niño para su buen desarrollo, pues todos los niños nutren de afecto su seguridad y autoestima. Por eso, es importante destacar que en una discapacidad se requiere de un esfuerzo constante para demostrar que se le ama por medio de diversas expresiones físicas y verbales con el fin de reforzar su autoestima y su seguridad.

Los autores, Freedman (1964), Fraiberg (1977), Rogers y Puchalsky (1986; citados en Arnaíz y Martínez, 1998) quienes han estudiado la relación del vínculo apego, coinciden en afirmar que si se establece la sincronía adecuada entre el niño y la persona o personas encargadas de su cuidado, el apego evoluciona siguiendo las etapas similares a las de los niños videntes.

2.4.1. La adolescencia.

La adolescencia es la etapa del desarrollo del ser humano caracterizada por una sucesión de cambios físicos y psicológicos, afectivos, sociales y cognoscitivos muy importantes. En esta etapa, también se producen importantes cambios en la forma de pensar y de resolver problemas que a su vez influyen y modifican la personalidad del adolescente.

Es importante mencionar, que a pesar de la importancia indudable que tiene esta etapa en el desarrollo de los adolescentes con ceguera o déficit visual, como lo señalan las revisiones del tema realizadas por Scholl (1986) y Warren (1984; citados en Ochaita, 1993), son muy escasos los trabajos que estudian la incidencia de la ceguera en las relaciones afectivas y sociales de los adolescentes.

Siguiendo a Scholl, la etapa adolescente en personas deficientes visuales puede ser una época particularmente difícil, ya que dicha deficiencia puede impedirle que siga o imite las pautas que se forman y se siguen en un grupo y en consecuencia podrían impedir la integración al mismo.

A su vez, Kent (citado en Ochaita, 1993) explica que algunas de las características del deficiente visual y de la persona con ceguera, como los problemas de aceptación de la

propia imagen, la integración en el grupo y las relaciones con el otro sexo, suelen presentarse en mayor grado en las chicas que en los chicos.

En cuanto, al desarrollo de las capacidades intelectuales que se presenta en la adolescencia, le permite a estos chicos reflexionar sobre su situación, sobre sí mismo y sobre los demás, comienzan a criticar los modelos familiares y sociales en los que viven y a formular hipótesis sobre formas de vida diferentes. Todo esto puede llevarles a rechazar su propia imagen, a no querer relacionarse con el otro sexo y consecuentemente a la dificultad para integrarse en grupos adolescentes, provocando que cambien sus motivaciones, interesándose más por el cuidado de su imagen y por las relaciones con sus compañeros que por el trabajo escolar, algo que los adultos consideran más importante y necesario (Ochaita, 1993).

Siguiendo a Piaget y a sus colaboradores, tomando como referencia el criterio establecido sobre el constructo del pensamiento formal en los adolescentes, no hicieron ninguna predicción en cuanto a las posibilidades de razonamiento formal en los adolescentes con ceguera y sordera, pero si llegaron a especificar de forma clara la necesidad del lenguaje para lograr este tipo de pensamiento. Por tanto, según estudios realizados al respecto, basados en la teoría piagetiana, permiten concluir que no existen diferencias entre personas con ceguera y personas con visión normal en la resolución de tareas del llamado "pensamiento formal"; quedando, nuevamente establecido que las personas con ceguera o deficientes visuales son, por tanto, capaces de equiparar su desarrollo más adelante con chicos normoventes, aproximadamente a las mismas edades (Ochaita, 1993).

2.5.1. Apoyo educativo para alumnos con dificultades visuales.

Actualmente los alumnos con algún déficit visual pueden acceder a una modalidad de enseñanza integrada en la escuela regular y convivir con alumnos que no presenten sus características (Bueno y Cols., 1999), pues la reducción de la cantidad de información que estos sujetos tienen del entorno, no necesariamente origina problemas en su desarrollo y con la adecuada orientación y apoyo específico, otras vías suplen o complementan la deficiencia o la carencia visual (Miñambres, 2004).

La atención educativa de las personas con dificultades visuales cuenta actualmente con una serie de referentes que posibilitan su integración en el ambiente educativo regular. Para lograr esto desde la práctica, se hace necesario un esfuerzo mayor por parte de todos los que intervienen en este proceso integrador (Bueno y Cols, 1999), a través de algunas actuaciones específicas que deberán empezar por la Administración Pública

Educativa y posteriormente por la escuela, el aula y el entorno familiar de las personas con este tipo de dificultad.

Miñambres (2004) reseña que para la intervención educativa de los niños con dificultades de visión enfocadas a su proceso de socialización, la familia es el principal agente educativo puesto que es ella donde inicia este proceso que continúa y completa más adelante la escuela. Es entonces lógico que exista una relación de colaboración familia-escuela y padres profesores dentro del marco escolar y también social.

Los alumnos con necesidades educativas especiales que manifiestan dificultades de visión como los sujetos estudiados en este trabajo deben socializar igual que cualquier otra persona con o sin discapacidad. Queda claro que para esto, es necesario de manera determinante la ayuda de los padres y profesionales de la educación.

En la integración educativa de estos alumnos a las aulas regulares es importante tener en consideración lo necesario para establecer y organizar las condiciones que permitan una integración favorable tanto para los niños con discapacidad, como para los ambientes escolares en donde esta se realice, aproximándose a la inclusión por medio de un clima colaborativo (Miñambres, 2004).

A saber, el apoyo que se brinde se debe realizar en el aula, salvo excepciones, procurando que el alumnado con necesidades educativas especiales participe en las mismas actividades que sus compañeros, aunque con diferentes niveles de exigencia. Asimismo, se debe aprovechar la situación del trabajo individual para ofrecer al alumnado el apoyo especial necesario para atender sus necesidades específicas, con el fin de poner en práctica el principio de individualización (Arnaíz y Martínez, 1998).

Desde el punto de vista educativo, las dificultades de visión y la ceguera no deben tratarse como una carencia de visión en términos médicos sino como una manera diferente de percibir el mundo, pues la reducción en términos cuantitativos de la información que reciben no necesariamente involucra problemas de desarrollo. Estas dificultades pueden complementarse o suplirse por otros sentidos con la apropiada orientación y apoyos específicos (Miñambres, 2004).

Para dar respuesta a las diferencias individuales de los alumnos, al distinto modo de aprender y a las necesidades y características de cada niño, se deben planificar estrategias de actuación en las que estén implicados tanto los padres como los responsables de la educación del alumnado con el apoyo de otros profesionales como el psicólogo educativo (Arnaíz y Martínez, 1998)

Estos alumnos con dificultades visuales requieren de los profesionales que intervienen en su proceso educativo de las siguientes actuaciones didácticas.

- a) Contribuir a la adquisición de un adecuado conocimiento de su cuerpo: imagen, concepto y esquema corporal.
- b) Procurar una educación multisensorial como fuente complementaria o, en su caso, alternativa de información.
- c) Estimular de manera adecuada su capacidad visual para lograr un funcionamiento visual lo más eficaz posible.
- d) Proporcionar una buena condición de iluminación.
- e) Poner a su alcance técnicas, instrumentos y materiales que permitan o faciliten su aprendizaje.
- f) Animar al uso constante del resto visual de todos aquellos que lo posean en toda clase de tareas.
- g) Explicar de manera oral las tareas que hay que realizar o los aspectos que se deben percibir, no dando por sobreentendido que estos alumnos lo han captado.
- h) Ubicar al alumno en el centro educativo de acuerdo con las necesidades derivadas de su baja visión y de su desarrollo (Miñambres, 2004).

A su manera, Barraga (citado en Bueno y Cols., 1999) hace algunas sugerencias para las familias y para los profesionales que trabajan con el alumnado con baja visión algunas se presentan a continuación.

- La persona con baja visión debe ser considerada como vidente y debe ser ayudada a pensar y actuar como lo hacen las personas que pueden ver.
- La capacidad de visión no depende de la agudeza visual, ni la capacidad para leer material impreso garantiza el uso efectivo en otras tareas visuales. Depende de muchos factores que lo hacen muy individualizada.
- Debe adoptarse una actitud flexible y paciente con respecto a la capacidad visual de la persona con baja visión.
- La persona con baja visión puede cansarse con facilidad a causa de la energía extra que debe emplear en mirar e interpretar lo que ve.
- La persona deficiente visual debe ser informada de la naturaleza de su déficit a fin de que sepa explicar su condición a sus pares y pueda decir lo que puede y no puede ver.

En conclusión a lo anterior, los menores con debilidad visual en el proceso de enseñanza-aprendizaje requerirán de acciones educativas que cubran satisfactoriamente sus necesidades de educación.

2.5.2. Aprendizaje de las técnicas y manejo del material.

El uso de estas técnicas, se realiza con ayuda del profesor especialista, éste decidirá el tipo de técnicas y material a utilizar por el alumno que presenta dificultades de visión, diferenciándolo en función del tipo de deficiencia.

2.5.3. Entrenamiento visual.

Este entrenamiento va dirigido a personas con restos de visión y consiste en crearle todas las experiencias visuales que se puedan y ayudarlo a que sea capaz de almacenarlas en su memoria con la finalidad de mejorar esta capacidad.

Hoy en día, se sostiene que cuanto más mire el alumno, en especial objetos o materiales que estén a poca distancia, más se estimulan las vías que van al cerebro (Miñambres, 2004).

Para finalizar este apartado, se considera importante señalar una reflexión de Miñambres (2004) sobre el método de enseñanza de los alumnos con ceguera y baja visión. Ella comenta que no existen métodos especiales para educar a los alumnos con ceguera, ya que el proceso de aprendizaje y la actividad mental no están en relación directa con la visión, pero que existen, eso sí, procedimientos didácticos, técnicas, formas específicas, etc., que los profesores deben adaptar y adecuar para lograr la efectividad en la enseñanza de estos sujetos.

Además considera que tampoco se debe abusar de la adaptación de materiales específicos, los cuales tendrían que ser los estrictamente necesarios, con la idea de que no se de una sobreprotección que a la larga no les va a beneficiar y que es mejor que utilicen todo el material ordinario que puedan.

De igual manera, ella señala que el proceso en enseñanza y aprendizaje dependerá en gran medida de las experiencias que pueda obtener el alumno, así como de la orientación que reciba de su familia, maestros y profesionales.

CAPÍTULO III. PROCEDIMIENTO

Objetivo General:

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica a dos alumnos con baja visión de 1° y 3° de secundaria.

Objetivos específicos:

- *Identificar las necesidades educativas especiales de dos alumnos con baja visión, de 1° y 3° de secundaria.*
- *Diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica que apoye a una alumna de primero de secundaria en la expresión escrita y la ortografía.*
- *Diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica que apoye a un alumno de tercero de secundaria en el área de lectoescritura.*
- *Evaluar con base en los resultados de los programas de intervención, eficacia de los mismos.*

Motivo de derivación

Los alumnos en los que se implementó el programa de intervención fueron derivados por la trabajadora social y las maestras de USAER, debido al interés por la atención a las necesidades educativas especiales de alumnos con baja visión.

Participantes

Caso 1. Daniela (pseudónimo). Mujer de 14 años de edad, cursa 1° de secundaria, presenta baja visión debido a cataratas.

Caso 2. José (pseudónimo). Varón de 16 años de edad que cursa 3° de secundaria, presenta baja visión debido a coloboma del disco óptico y nistagmus.

Escenario

Se trata de un Centro Educativo de Nivel Secundaria del turno matutino, ubicado en la Delegación Tlalpan, D.F. Los salones de ambos alumnos están ubicados en la planta baja del primer edificio de la escuela. El mobiliario de estos salones se encuentra en mal estado y los pizarrones rayoneados, lo cual imposibilita su uso, el piso generalmente se

encontró sucio, la iluminación de estos salones es natural y artificial pero generalmente no utilizan esta última. Los colores de los muros son oscuros. Los pupitres de los alumnos están colocados en filas. El cupo en cada salón es de 50 alumnos. El escritorio de la maestra está al frente del salón y a un lado del pizarrón. La ubicación de los alumnos participantes en el salón es el primer asiento de la primera y segunda filas, frente al escritorio de la maestra.

Las actividades y las evaluaciones se realizaron dentro de la escuela secundaria en la sala de maestros, biblioteca, oficina de trabajo social, oficina de USAER y salones de clase. Para las sesiones con la alumna se pidió un espacio en la planta baja y de fácil acceso por considerar la dificultad del desplazamiento a ciertos lugares. No en todas las ocasiones se contó con el mobiliario adecuado, como el pizarrón o las sillas en buen estado, por lo que estos elementos se sustituyeron por otros.

Instrumentos y técnicas

El uso de los siguientes instrumentos para la evaluación psicopedagógica, tuvo la intención de recolectar datos relacionados con los alumnos a lo que se dirigió este trabajo, con la finalidad de identificar la posibilidad del aprendizaje escolar y su situación de integración en la escuela. A continuación se explican los instrumentos empleados.

- Hojas de Derivación

Las hojas de derivación se entregaron a tres maestros diferentes de cada uno de los alumnos, sumando un total de 6 hojas, de las cuales solo se pudieron recuperar 4. El objetivo de estas hojas fue la recolección de datos sobre dos temáticas: 1. las dificultades de aprendizaje 2. Los problemas de comportamiento y relación de los alumnos. Responder estas hojas constituyó el primer paso para el proceso de evaluación psicopedagógica. Se solicitó que los docentes realizarán una descripción del problema. Esto resultó un punto de referencia importante pues permitió planear y establecer prioridades en las demandas de la intervención (*ver anexo 4*).

- Observación en el aula

Las observaciones se realizaron tomando en cuenta los criterios descritos por Bassedas y Cols. (1998) considerando lo siguiente:

- Actividad general del grupo-clase: Proceso de la actividad y las intervenciones del maestro y sus estrategias.

- Actividad del alumno: La interacción con el maestro y sus compañeros, además de la actitud hacia las actividades y la realización de éstas.

Daniela (caso 1). Con la alumna se realizaron 8 sesiones de observación en tres de sus materias: español (3), matemáticas (2), fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje (3).

José (caso 2). Con el alumno se realizaron 7 sesiones de observación en tres de sus materias: español (2), formación cívica y ética (3) y matemáticas (2).

Dicha observación también permitió conocer aspectos físicos dentro del aula y si eran adecuados para los alumnos a los que se dirigió la intervención. Finalmente, con la observación se logró identificar aspectos que influían en los intereses y aprendizaje de los dos alumnos. Ésta observación se realizó en acuerdo con los profesores (as) de los alumnos, a lo largo de las diferentes actividades que realizó el grupo (*ver anexo 5*).

- Entrevistas

Con el propósito de ampliar la información obtenida en la hoja de derivación se aplicaron entrevistas a los padres de familia, maestros y a los propios alumnos para así poder tener una perspectiva más integral de cada uno.

Padres: Esta entrevista se realizó únicamente con la madre de Daniela. En relación a José, por motivos ajenos no se realizó la entrevista con la madre, ni con la hermana, quien figura como tutora del alumno (*ver anexo 6*).

La entrevista a los padres tuvo la intención de obtener información, sobre:

- Datos generales.
- Comentar el motivo de la evaluación.
- Desarrollo familiar.
- Desarrollo evolutivo.
- Desarrollo escolar.
- Desarrollo social.

Finalmente se dejó en claro en todo momento que la información proporcionada tendría carácter confidencial.

Maestros: Las entrevistas tuvieron como objetivo profundizar en la información proporcionada en las hojas de derivación. Para poder realizarlas, se solicitó una cita a cada uno de los maestros (as) para que pudieran brindar el tiempo suficiente y no se vieran afectadas sus actividades escolares (*ver anexo 7*).

Daniela (caso 1). Se realizaron las tres entrevistas programadas.

José (caso 2). Se realizaron dos entrevistas de las tres programados.

La entrevista a los maestros recogió datos sobre:

- **Información general del maestro:** formación académica, tiempo laborado en la institución, información acerca de la discapacidad visual y su experiencia de trabajo con alumnos con este tipo de discapacidad.
- **Información de los padres:** apoyo ofrecido por parte de éstos y recomendaciones hechas a los mismos.
- **Área social:** adaptación del niño (a) al salón de clases, la relación con sus compañeros y maestros.
- **Área escolar:** dificultades en los contenidos, el desempeño y rendimiento académico, el apoyo brindado por maestros y USAER, las adecuaciones curriculares, los hábitos de estudio en clase, el material utilizado, la forma de evaluar.

Alumnos: Antes de iniciar con la entrevista a los alumnos se conversó con cada uno, creando un rapport que se seguiría trabajando durante las sesiones posteriores con el fin de favorecer la formación de un clima de confianza y tranquilidad que beneficiara la colaboración durante todo el proceso. Se realizaron las entrevistas no estructuradas fuera del aula de clases, se les informó y reiteró el motivo por el que se les sacó fuera de ésta. El objetivo de estas entrevistas fue tener una visión amplia sobre cómo vive el alumno, su estancia en la escuela, conocer el apoyo que necesita en la realización de tareas y la motivación que manifiesta ante ellas, cómo es la relación con sus compañeros, maestros y familia, cuáles son sus intereses y cuáles son los grupos sociales a los que pertenece. Bassedas y Cols. (1998) mencionan que todos estos datos proporcionan un conocimiento más rico del sujeto y permiten obtener una visión de sus necesidades. Durante la entrevista también hubo interés en conocer los aspectos positivos de ambos alumnos.

Maestras de apoyo de USAER: Se realizó una breve entrevista no estructurada con una de las maestras, con el objeto de obtener información acerca del trabajo realizado con los alumnos y cuáles eran sus expectativas hacia ambos.

- Revisión de cuadernos y trabajos en clase.

De acuerdo con Bassedas y Cols. (1998), la revisión de cuadernos (trabajos en clase, tareas) es una actividad que complementa la observación, porque permite analizar las producciones del alumno, así como los materiales que utiliza.

Dicha revisión recogió información tanto del alumno como del maestro en los siguientes aspectos:

Alumno

- Materiales.
- Orden y organización.
- Contenidos.
- Actitud del alumno al mirar sus trabajos.
- Orientaciones.
- Observar el tipo de trabajo que realiza.
- Identificar sus errores más frecuentes y obtener una idea más clara de sus posibles dificultades.

También permitió identificar las estrategias que utilizan para resolver una tarea. Además esta revisión resulta útil en los alumnos mayores porque permite que ellos reflexionen sobre sus propios trabajos tanto en aspectos positivos como en aquellas cosas que habrían de cambiar.

Maestro

- Actitud hacia los trabajos del alumno.
- Anotaciones y forma de calificar.

De igual manera permitió observar su implicación en los trabajos de los alumnos y conocer cuáles son las tareas que se hacen con mayor y menor frecuencia.

- Prueba académica

La prueba académica fue elaborada y aplicada como parte de la evaluación inicial para determinar la ayuda que precisaban ambos alumnos en la atención de sus dificultades en lectoescritura, expresión escrita y ortografía. Al finalizar la aplicación del programa de intervención se usó para determinar los avances alcanzados y la eficacia del programa mismo.

El presente trabajo se encuentra dividido en tres fases: *evaluación diagnóstica*, *diseño y aplicación del programa de intervención* y *evaluación y análisis del programa de intervención*, las cuales se describen a continuación.

3.1.1. FASE 1: Evaluación Inicial

Objetivo:

- *Identificar las necesidades educativas especiales de dos alumnos con baja visión, de 1° y 3° de secundaria.*

En esta primera fase de la intervención, se informó a los maestros sobre el trabajo a realizar con los alumnos y la formalidad del proceso y se les entregaron las hojas de derivación. Posteriormente, se les entrevistó para ampliar la información recogida en las hojas de derivación.

Se siguió con las entrevistas a los alumnos; así como con la observación en diferentes clases. Después se realizó la revisión de los cuadernos y/o libros de ambos de las materias ya mencionadas y se citó a los padres para informarles sobre la intervención que se planeaba realizar con sus hijos.

Considerando la información obtenida por medio de los diferentes instrumentos, se procedió al diseño y aplicación de la prueba académica centrada en la materia de español, específicamente en lectura, escritura, expresión oral y expresión escrita.

Dicha prueba constó de seis apartados en los que se realizaron las siguientes actividades:

- Leer.
- Escribir.
- Completar.
- Reflexionar.
- Copiar.
- Expresar.

Para obtener la calificación de las pruebas académicas se establecieron los siguientes criterios de evaluación.

- Se le asignó un valor a cada pregunta, el cual fue determinado de acuerdo al número de elementos que conformaban cada una, es decir, si el reactivo No. 1 constaba de 18 elementos a considerar para su evaluación, 18 sería el valor numérico de dicho reactivo.

La prueba aplicada a José se realizó en dos sesiones y para Daniela se aplicó en tres sesiones en un tiempo aproximado de 50 a 60 minutos cada sesión. Debido al nivel de lecto-escritura de la alumna, las instrucciones fueron leídas por la aplicadora.

Lo siguiente fue el análisis de la información obtenida en las pruebas académicas.

Daniela (caso 1)

En el primer apartado de la prueba, los reactivos valoraban la lectura (pronunciación y fluidez) de sílabas simples, así como palabras cortas y sencillas, hasta la lectura de palabras con sílabas mixtas, inversas y trabadas o bien palabras donde se incluyeron letras que la alumna aún no dominaba, al igual la comprensión de estas palabras. En el segundo apartado, los reactivos valoraban la adecuada separación silábica. El tercer y cuarto apartado evaluaba la escritura a través de un dictado y la copia de un texto corto. En cuanto al quinto apartado de la prueba, se valoraba la lectura de oraciones que contenían algunos sinfonos y la identificación visual y auditiva de palabras en las mismas. Finalmente el sexto apartado, evaluaba la expresión oral y comprensión de un texto. También se le pidió a Daniela escribir su nombre, edad, grado que cursaba, nombre de la escuela, el nombre de dos maestros y de dos compañeros, producción que no tuvo puntuación, ya que sólo se utilizó para verificar el nivel de lectoescritura de la alumna hasta ese momento (ver tabla 2).

Tabla 2. Prueba académica

Daniela			
Reactivo (s)	Contenido y/o habilidad evaluada	Actividades	Valor del total de reactivos
25	Lectura	Lectura de palabras	25
10	Escritura Lectura	Separación silábica	10
10	Escritura Lectura	Dictado	10
1	Escritura	Copia de un texto corto	1
10	Lectura	Lectura de oraciones y subrayado de una de las palabras.	10
3	Expresión oral	Comentar acerca de un tema	4
TOTAL			60

Finalmente, después de revisar las producciones de los alumnos y los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos antes mencionados, se realizó el análisis de la información y se elaboraron los informes psicopedagógicos (ver anexo 3).

De acuerdo a la evaluación psicopedagógica, las características más importantes que se rescataron fueron que José mostraba desinterés hacia la escuela y el estudio, lo cual le impedía tener un buen rendimiento, especialmente en el área de la expresión escrita.

Daniela presentaba dificultades en la lectoescritura, el lenguaje y la motricidad fina y gruesa. Ella podía realizar tareas muy concretas o que no exigían un alto nivel de abstracción. Requería de más tiempo, de indicaciones precisas y de ayuda individualizada para la realización de las actividades.

José (caso 2)

En el primero y segundo apartados de la prueba, se evaluó si el alumno conocía las reglas ortográficas básicas (uso de *g - j*, *s - c - z*, *s - c*, *y - ll*, *b - v* y acentuación) y de manera indirecta, las estrategias que utilizaba para resolver sus trabajos, si era capaz de rectificar, si se bloqueaba y dejaba el trabajo inacabado. En el tercer apartado se evaluó el proceso de planeación y el proceso de producción en la escritura de un texto (carta) y que dicho texto respondiera a la situación que se le planteaba, en este caso la escritura de una carta. El cuarto apartado de la prueba, consistió en una autoevaluación que permitiera conocer el proceso de revisión del texto (carta) desde la percepción y juicio del alumno sobre su trabajo. El quinto apartado evaluó de igual manera la expresión escrita, pidiendo al alumno la producción de un texto (diálogo) para una situación comunicativa diferente a la de una carta (*ver tabla 3*).

Tabla 3. Prueba académica

José			
Reactivos	Contenido y/o habilidad evaluada	Actividades	Valor del reactivo
18	Ortografía	Completar palabras	21
25	Ortografía	Acentuar palabras	25
10	Expresión escrita	Escritura de una carta	10
10	Expresión escrita	Diálogo	10
0	Autoevaluación	Autoevaluación de los escritos	4
TOTAL			70

3.1.2. FASE II: Diseño y aplicación del programa de intervención.

Objetivos

- *Diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica que apoye a una alumna de primero de secundaria en el área de lectoescritura*
- *Diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica que apoye a un alumno de tercero de secundaria en la expresión escrita y la ortografía.*

El diseño de estos programas de intervención fue elaborado de acuerdo con las necesidades detectadas en la evaluación inicial, considerando los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Es importante aclarar que se elaboraron dos programas de intervención, porque los alumnos presentaron dificultades diferentes, por lo que en pocas ocasiones las actividades realizadas pudieron coincidir.

Para hacer más fácil la lectura de los programas, los objetivos se describirán de manera separada. Estos constan de los siguientes aspectos: objetivo de la actividad, actividades y procedimiento, materiales y evaluación (*ver anexos 1 y 2*).

Daniela (caso 1)

El programa se encontraba dividido en 4 bloques (*ver tabla 4*). Los tres primeros estaban enfocados a la motivación, las relaciones interpersonales, la autonomía, la coordinación visomotriz, la atención y la memoria visual y auditiva, procesos importantes para lograr los objetivos del último bloque dedicado a la enseñanza de la lectoescritura como una herramienta de acceso al medio social y cultural.

Daniela	
Bloques	Objetivos
<i>1. Motivacional y relación-autonomía</i>	Que la alumna adquiera mayor autonomía, se sienta capaz de superar sus dificultades y de esta manera mejore la relación con sus compañeros de grupo.
<i>2. Coordinación visomotriz</i>	Conseguir que la alumna, perfeccione su coordinación visomotriz y que esto se refleje en la lectoescritura.
<i>3. Atención y memoria visuales y auditivas</i>	Conseguir que la alumna, desarrolle la capacidad de atención y de memoria visual y auditiva, como procesos importantes para consolidar la lectoescritura.
<i>4. Lectoescritura</i>	Que la alumna consiga leer y escribir palabras, oraciones y textos cortos de manera correcta,

	adquiriendo la capacidad de comunicarse a través de la lengua escrita.
--	--

Tabla 4. Bloques y objetivos del programa de intervención de la alumna de primero de secundaria.

José (caso 2)

El programa de intervención se desarrolló a lo largo de 22 sesiones, durante el periodo del 18 de mayo al 28 de junio del 2011. Se encontraba dividido en 4 bloques (*ver tabla 5*). Los dos primeros estaban enfocados a la motivación del alumno, a las relaciones interpersonales y la autonomía, áreas fundamentales en su desarrollo escolar, social y personal. El tercer bloque estaba dirigido únicamente a reforzar procesos tan importantes como la atención y la memoria. En el último bloque, las actividades estaban dedicadas a que el alumno obtuviera una mejora en su expresión oral y escrita, así como en la ortografía, mediante un trabajo guiado y práctico.

José	
Bloques	Objetivos
1. <i>Motivacional</i>	Que el alumno reconozca cuáles son sus habilidades y fortalezas, se perciba capaz y de esta manera se muestre cooperativo y motivado.
2. <i>Relación-autonomía</i>	Que el alumno adquiera mayor autonomía y muestre interés para realizar sus actividades escolares, se perciba capaz y de esta manera se muestre cooperativo para trabajar en equipo.
3. <i>Atención y memoria visuales y auditivas</i>	Que el alumno fortalezca su atención y memoria visuales y auditivas.
4. <i>Expresión oral y escrita. Ortografía.</i>	Que el alumno consiga mejorar tanto su expresión oral como su expresión escrita, así como la ortografía.

Tabla 5. Bloques y objetivos del programa de intervención del alumno de tercero de secundaria.

En el diseño de actividades se buscó además de la parte lúdica, relacionar las actividades con el aprendizaje cotidiano y real sobre la vida de los alumnos. Las actividades incluidas en ambos programas de intervención se diseñaron para trabajar diversos contenidos de manera simultánea, es decir, en algunas actividades se trabajó la lectura, la escritura, la expresión oral y la motivación. De manera general, las actividades se valoraron de manera oral y escrita, respetando su ritmo de trabajo, sus gustos e

intereses, su estilo de aprendizaje y proporcionando las condiciones de iluminación óptimas en la medida de lo posible. Se utilizó la estrategia de modelado, con el fin de que los alumnos observaran como se debe realizar la tarea, así como el cuestionamiento sobre aspectos importantes de las actividades. Siempre se sondeaba la comprensión de las instrucciones para realizar los ejercicios y éstas se repetían tantas veces como fuera necesario. Los errores que José y Daniela cometían no se valoraban como errores sino como una forma de avanzar y lograr los objetivos de las sesiones. Como apoyo hacia los alumnos, se intervenía para corregir si era necesario sin dejar de cuestionarlos para que fueran conscientes de sus faltas y pudieran corregirlas.

Las actividades propuestas implicaron un reto para los alumnos tomando en cuenta sus posibilidades y se manifestaron siempre altas expectativas hacia ellos, esperando generar grandes avances. Se propició de manera indirecta la adquisición de hábitos de estudio para la realización de las actividades, se hicieron repasos, se reforzaron las producciones correctas y se les permitió elegir entre diferentes opciones de los ejercicios planeados con el fin de considerarlos protagonistas de sus propio aprendizaje y de esta manera evitar actividades mecánicas.

Debido a que no existía riesgo alguno por el cual los alumnos no pudieran utilizar la vista, se trató de que la utilizaran como forma de acceder a la información, sin abusar de ésta, por lo cual también se ofreció estimulación táctil, visual y auditiva.

Materiales

El material didáctico que se utilizó durante la aplicación del programa fue elaborado por la autora de este trabajo, empleando materiales accesibles y de fácil manejo. Recordando que en el trabajo con estos alumnos son muy importantes las adaptaciones de acceso. También se utilizaron algunos textos tomados de sus libros de español y algunos otros de cuentos para adolescentes.

José

Hojas de trabajo (opalina blanca).
Diccionario digital y/o en papel.
Notas auto adheribles.
Dado texturas/símbolos.
Láminas de papel bond (blanco y cuadro alemán).
Lecturas para adolescentes.
Cuaderno (cuadro alemán).
Tarjetas con formas-colores y texto.

Daniela

Hojas de trabajo (opalina blanca).
Tarjetas con ilustraciones.
Tarjetas con palabras impresas.
Tarjetas imagen-palabra.
Lotería y Memorama.
Alfabeto móvil.
Lecturas para adolescentes.
Cuaderno (cuadro alemán).
Textos de su libro de español.
Láminas papel bond (blanco y cuadro alemán).
Envolturas de productos (diversas).
Lápices, plumones y colores.

Duración

La duración de esta intervención fue de dos meses, cubriendo 21 sesiones de trabajo para Daniela y 22 sesiones para José. Cada sesión tuvo una duración de entre 40 y 50 minutos aproximadamente para cada alumno, no obstante el tiempo estuvo sujeto a cambios de acuerdo a la disponibilidad de diversos factores, como la hora en que realizaron las actividades y la disposición del profesorado. En ellas participaron los alumnos con baja visión, sus compañeros de grupo y ocasionalmente sus maestros. Las actividades individuales correspondían al trabajo y reforzamiento de sus necesidades, mientras que las actividades grupales se tornaron como una forma de integración y motivación del alumnado. De este modo, se realizaron para Daniela 3 sesiones grupales y 18 individuales, mientras que para José se realizaron 5 sesiones grupales y 17 individuales.

Resulta importante mencionar que el trabajo realizado resultó en varias ocasiones complicado, ya que no siempre se contó con el material necesario ni las condiciones fueron óptimas, pues algunos de los acuerdos realizados con la escuela y los maestros no fueron respetados, esta situación distraía a los participantes, por lo que se trabajó arduamente en captar y mantener la atención de los alumnos tratando de hacer dinámico el trabajo para conseguir su interés.

A continuación se describe la dinámica que se llevó a cabo en los bloques en que se organizaron las sesiones, destacando las actividades en las que los alumnos mostraron menor dificultad.

Caso 1. José

Bloque I. Motivacional / Sesiones 1, 2 y 3

Actividad sesión 1. Grupal. La muerte del no puedo.

Objetivo: Lograr que el alumno se sienta capaz y elimine pensamientos de fracaso.

Esta actividad no cumplió el propósito planteado, pues los alumnos al principio no comprendieron el objetivo de la actividad y posteriormente no acataron las reglas de la misma, ya que los alumnos decían lo primero que se le ocurría. Indicaron en sus escritos cuestiones como: agresividad, irresponsabilidad, depresión, estrés, sentido del deber, etc., y no se logró canalizar sus pensamientos e ideas de manera positiva.

Durante la actividad el alumno mostró apatía y retraimiento mientras sus compañeros compartían sus frases, por lo que se le tuvo que convencer para compartir alguna de sus frases. Una de sus maestras estuvo presente y ayudó en la realización de la actividad con previo conocimiento de la misma. Algunos de los ejemplos que José aportó, fueron: “No puedo ser un gran narco, no puedo irme de pinta, saltarme las clases, no puedo tomar”.

Actividad sesión 2. Grupal. Video el circo de las mariposas.

Objetivo: Sensibilizar al alumnado acerca de la discapacidad y lograr que el alumno se reconozca como responsable de sus acciones y como una persona capaz.

Para cumplir este objetivo, se les presentó el video “El circo de las mariposas”. Durante la proyección del video, todos los alumnos estuvieron atentos. José al principio se mostró renuente y pasado el tiempo se interesó un poco, aunque mostraba incomodidad, fue hasta la reflexión del video, que se mostró tranquilo e intercambió impresiones con algunos compañeros. Al terminar el video, se propició una reflexión sobre éste, para que los alumnos expresaran sus opiniones y los sentimientos que les provocó. Para conducir esta reflexión grupal, se realizaron algunas preguntas generales. La mayoría de los alumnos, incluyendo a José coincidieron en que el personaje principal del video a pesar de sus limitaciones puede ser una persona capaz de realizar lo que se proponga, con constancia y convicción, incluso aquellas que para el personaje parecían imposibles por su situación, ellos mismos lo extrapolaron a situaciones propias.

José por su parte comentó que “el personaje era muy valiente y muy valioso” y señaló un punto importante, “no se debe aceptar que otras personas te hagan sentir inferior o menos”. Finalmente se planteó una interrogante para que la reflexionaran individualmente con base en lo que había comentado José.

El objetivo de esta sesión se logró, ya que los alumnos mostraron mediante diversos comentarios positivos los logros que puede tener una persona con discapacidad y el trato que ésta merece dentro de la sociedad. De igual manera, José realizó algunos comentarios acertados acerca de las capacidades propias de cada persona y la responsabilidad que tiene sobre ellas.

Actividades sesión 3. Plantillas y encabezados.

Objetivos: Que el alumno autoevalúe sus tareas académicas y elija algunas metas a corto plazo.

Que el alumno se interese por la lectura, comenzando por oraciones cortas (encabezados del periódico).

La actividad de las plantillas (ver anexo 8), de inicio pareció interesarle al alumno y se involucró activamente. Una vez que demostró comprender la relación entre esfuerzo-resultado esta actividad adquirió mayor sentido. Se llenó esta plantilla sobre la materia de química pues mencionó mostrarse bastante preocupado por aprobarla. La segunda plantilla (español) la llenó pidiendo ayuda, sin embargo las metas que se fijaba, sólo eran a largo plazo y de carácter superficial, por lo que se le ofrecieron más ejemplos y se le ayudó a reorganizar las metas que él proponía. Durante una sesión semanal, se revisaba el avance de las metas del alumno con base en comentarios que él hacía sobre la materia. El objetivo de estas plantillas funcionó en la medida en que al alumno le permitió darse cuenta de qué acciones más concretas podía hacer para mejorar en sus materias y así cumplir algunas metas y no sólo pensar en que debía simplemente estudiar más, sin embargo comentó que llenar estas plantillas se le hacía pesado.

Para la actividad de los encabezados, no se cumplió el objetivo ya que al alumno no le resultó atractivo leer los encabezados del periódico y comentarlos de manera informal.

Bloque II. Relación-autonomía / Sesiones 4, 5 y 6

Actividad sesión 4. Grupal. Vocación y elección de la carrera.

Objetivo: Que el alumno reconozca cuáles son sus habilidades, fortalezas y capacidades.

En esta actividad se realizó un censo de ideas sobre sus preferencias hacia una carrera. Una vez explicadas las secciones del trabajo, los alumnos elaboraron una lista poniendo como primera opción la sección en que les gustaría trabajar. Una vez agrupados por igualdad de preferencias, elaboraron una lista con trabajos que tenían las características que ellos eligieron. Se le pidió a un miembro de cada equipo que compartiera su lista. Fue hasta la discusión grupal, cuando se tuvo que cambiar de equipo a José debido a que hasta ese momento no quería participar, quién en la última parte de la actividad compartió algunas ideas con de su equipo y de manera individual comentó estar interesado en dos áreas de trabajo.

Aunque al principio José se mostró renuente e indiferente hacia la actividad, se logró que pudiera describir cuáles eran sus habilidades respecto de un trabajo y pudiera conocer por medio del ejemplo que se le presentó, a que ámbitos pudiera dirigir sus estudios si así lo decidiera.

Actividades sesiones 5 y 6. Grupales. Cinco cuadrados, juego de ideas y acomódalo.

Objetivos: Que el alumno muestre cooperativismo, participe activamente y establezca relación con sus compañeros asumiendo su rol como parte de un equipo.

Para cumplir estos objetivos, se realizaron tres actividades. En la actividad “cinco cuadrados”, todos los equipos trabajaron colectivamente logrando armar sus cuadrados cumpliendo con las reglas del juego. Durante toda la actividad, José se mostró poco participativo y esperaba a que sus compañeros lo resolvieran, por lo que se trabajó un momento con él y su equipo. Al finalizar el armado, se le preguntó a cada equipo lo siguiente ¿Cuál considerarían que fue el propósito de la actividad? A José se le preguntó directamente, obteniendo como respuesta “No se logra nada si no hay cooperación, se aprende de los errores y es mejor cuando se ayudan para resolverlos”. Finalmente se realizaron a modo de cierre algunas observaciones sobre la importancia del trabajo en equipo y las relaciones interpersonales en el campo laboral.

En la actividad “juego de ideas” José se integró al equipo que él eligió, esta medida permitió al alumno involucrarse de manera más activa, pues participó con su equipo aportando ideas y de manera abierta frente a todo el grupo, situación que asombró positivamente considerando las sesiones anteriores.

En la actividad siguiente “Acomódalo”, José aún se encontraba motivado por las recompensas ofrecidas por su participación anterior, aprovechando esta situación se halló propició pedirle fuera voluntario en esta actividad. En esta tarea, José aunque no asumió un papel protagonista dentro de la actividad, si participó de manera activa y logró junto con sus compañeros resolver la secuencia del texto en un breve tiempo.

Con base en los resultados descritos de las tres actividades, se observó como el alumno pasa de no ser cooperativo en las actividades a participar de manera más activa y trabajar en equipo.

Bloque III. Atención y memoria visuales y auditivas / Sesiones 7 y 8

Actividades sesiones 7 y 8. Dado texturas, Series de palabras, Series de números y letras y secuencias.

Objetivos: Aumentar la capacidad de atención y memoria auditiva, táctil y visual del alumno.

Para trabajar estos objetivos se realizaron una serie de cinco actividades. En la primera “dado texturas”, José se mostró interesado y cooperativo una vez que se le planteó de que se trataba. Se utilizó un cubo con forma de dado, en esta actividad tuvo dificultad para reconocer la textura rugosa, pero identificó las texturas faltantes (lisa, rasposa, suave), logró asociar cada textura con el signo que cada una tenía y finalmente consiguió nombrar cada par (textura-signo) ordenadamente.

Para la actividad de series de palabras, José pudo repetir sin problemas 4 de 5 series, aunque en la serie 5 olvidaba el orden de las palabras. En las series de número y letras, el alumno no presentó dificultades para repetir las series, pero si necesitó que éstas se le repitieran dos o tres veces más. En las secuencias de tarjeta *letra-color* no tuvo problemas para recordarla y repetirla. Para las tarjetas de *palabra-color* únicamente olvidó una característica de dos tarjetas de una secuencia.

En las listas, el alumno elaboró las tres listas que se le pidieron. En la primera recordó 16 de 20 palabras y comentó “traté de memorizar todas las palabras sin seguir un orden” y en la segunda lista logró recordar 18 de 20 palabras y explicó “se me hizo más fácil, solo recordé cuales palabras no había puesto en la otra lista y las conté”. Para la siguiente lista se le pidió las agrupara en conjuntos, explicándole que las palabras pertenecían a diferentes grupos (alimentos, animales, muebles de cocina y música) y de esta manera pudo recordar 19 de 20 palabras y explicó lo siguiente: “traté de agrupar las palabras en lista, pero no recordé todas y lo dejé así”.

El resultado de estas actividades indica que los objetivos se cumplieron, ya que el alumno fue mostrando el progreso tanto en la memoria como en la atención auditiva, táctil y visual, obteniendo mejores resultados en sus ejecuciones.

Bloque IV. Expresión oral, escrita y ortografía / Sesiones 9 - 22

Actividades sesión 9. Tira de imágenes.

Objetivo: Reforzar en el alumno la expresión oral a través de tiras de imágenes.

En esta actividad, José se mostró atento y cooperativo, lo cual pudo deberse a que le interesan las tiras de historietas (comics) y el dibujo. Se le presentaron 3 tiras de imágenes, pero sólo se trabajaron dos, a las cuales nombró: “El niño que ayudó a los superhéroes” y “Quiero ser astronauta”, realizando narraciones creativas. Según José, los pasos que siguió para narrar las tiras fueron: observar las tiras, pensar en un tema o situación y de ahí crear los diálogos. Mientras realizaba el relato, uso algunas inflexiones de voz e hizo un par de chistes. El resultado de esta actividad indica que el objetivo se cumplió, ya que el alumno mostró fluidez al hablar y estructuró muy bien sus relatos, además la manera en que creó sus relatos es adecuada y muy parecida a los pasos básicos para construir un escrito.

Actividades sesiones 9 y 22. Cero errores (lecturas: hábitos de estudio, autoestima y esa burla me dolió).

Objetivo: Que el alumno comprenda la importancia de escribir textos con sentido y del uso de los signos de puntuación, de los acentos y detecte la falta de ellos en un texto.

Esta actividad se trabajó en dos sesiones diferentes con la intención de identificar si el alumno presentaría resultados positivos en sus dos producciones. Para el primer texto “hábitos de estudio”, el alumno se mostró desinteresado y renuente, sin embargo se logró que realizara la actividad haciendo una pausa antes de comenzar y apoyar su trabajo. Una vez que leyó el texto sin los signos de puntuación, comentó que no le había parecido difícil leerlo, pero que efectivamente le hacían falta algunos signos de puntuación. Esto se desprendió de una plática sobre la importancia de escribir correctamente, tal como lo es hablar correctamente, plática en la cual el alumno razonaba de manera superficial. Después se le pidió que leyera nuevamente el texto con detenimiento y colocara los signos que le hacían falta, recomendándole comenzar por los puntos y dejar las comas para el final. La imagen siguiente (*ver imagen 2*) presenta fracciones de la lectura. Puede verse la forma en que acentúa el alumno, además de errores en el uso de las comas, sustituyéndolas por puntos. En este trabajo, si bien acertó en la acentuación y en la puntuación correcta de algunas palabras, fueron más los errores.

- ¡No digas eso, Hugo! –respondió Osvaldo Posiblemente eres más inteligente que yo. Lo que pasa es que a mí me enseñaron a estudiar. Creo que te puedo ayudar. Juntémonos el lunes después de la prueba y hablemos sobre tu problema.

Osvaldo partió a su excursión y Hugo se quedó estudiando casi sin parar. El lunes después de la prueba los dos amigos se juntaron. A los dos les había ido bien. Durante un largo tiempo examinaron el modo de estudiar de cada uno.

Hugo estudiaba en todas partes: en la biblioteca en el café en los jardines en cualquier habitación de la casa. Su método de estudio consistía en leer los textos muchas veces; aunque el libro fuera suyo rara vez subrayaba las partes importantes; ocasionalmente tomaba algunas notas.

Imagen 2. Uso de signos de puntuación.

En una segunda entrega del mismo texto “Hábitos de estudio” y “Autoestima” en sesiones posteriores, en la corrección de la lectura José hizo tres revisiones del texto, de modo que pudo detectar las fallas, por lo que les dio coherencia y claridad; reflejando mejores resultados que en la primera prueba.

Actividades sesiones 10, 11, 13, 14, 18 y 19. Completa textos, inserta la frase, amplía frases y crea textos.

Objetivos: Que el alumno elabore frases, párrafos y textos con sentido a partir de frases y amplíe éstas. Conseguir que el alumno adquiriera conciencia sobre sus errores ortográficos y gramaticales y los corrija.

Para cumplir con estos objetivos, José trabajó con 4 actividades distintas. En la primera “Completa textos” (ver imagen 3) cometió varios errores de ortografía (*narcotráfico, varrios, organizacio y barrios*) y espaciamiento inadecuado de palabras (*yson dosprimos, esaorganizacion*) los textos no se encontraron bien estructurados y carecían de coherencia. En la revisión que se hizo de sus producciones se le señalaron verbalmente los errores cometidos pero no quiso corregirlos. Comenzamos a trabajar la ortografía iniciando con la identificación de palabras en las que generalmente cometía errores, con el fin de lograr que escribiera correctamente.

3. Piensa y elabora una lista de cinco películas que hayas visto recientemente. Ahora elabora una crítica de una película que te haya gustado, con la ayuda del siguiente esquema.

“De entrada, y para que no queden dudas, recomiendo vivamente la película el cañit , porque, en conjunto, se puede decir que es entretenedora y . Se trata de una película de (indica el género –ciencia ficción, acción, histórica, cómica...)
acción cuyo argumento, básicamente es éste: el narco tráfico y son dos primos en barrios diferentes
Me ha llamado especialmente la atención parte de el comienzo , así como se fundo esa organización son diferentes bandas.
Quizá no acaba de estar lograda en barrios gastos , porque los gastos son diferentes. Claro que todo es cuestión de gustos.

Imagen 3. Ejercicio de escritura.

En la actividad “Inserta la frase”, se volvió a explicar a José la instrucción porque al principio no había sido clara para él. Conforme fue realizando los cuatro ejercicios fue obteniendo mejores producciones pero aún con fallas como: espacio inadecuado entre palabras, falta de enlaces, falta de acentos a pesar de que estaba haciendo transcripciones de frases, algunas fallas gramaticales que afectaban la legibilidad del texto que corrigió con ayuda (ver imagen 4). Se puede observar que José omitió el acento en el nombre propio (Joaquin), además el uso inadecuado de espacio entre palabras (unacasa, individuala). En la segunda parte del ejercicio omitió nuevamente el acento en el nombre propio y presenta un leve error gramatical en la última parte del texto.

Inserta las frases a y b.	
1. Inserta la segunda frase a continuación de la primera.	Mi primo Joaquín <u>prefiere</u> <u>vivir</u> en una casa individual a hacerlo en un departamento, porque a él le gusta sentarse en el jardín y tener un perro en casa.
2. Inserta la segunda frase en el interior de la primera.	A mi primo Joaquín le gusta vivir en una casa individual porque le gusta sentarse en el jardín y tener un perro <u>en casa</u> , que <u>estoy</u> viviendo en un departamento.

Imagen 4. Ejercicio de redacción.

En un tercer ejercicio (ver imagen 5) puede verse que José cometió errores menores como: falta de comas y de acentuación (ademas-además, inutiles-inútiles) y uso inadecuado del espacio entre palabras (dealcohol). Sin embargo, las producciones tienen legibilidad y coherencia.

Inserta las frases a, b y c.	
1. Comienza así (Es cierto...) anota enseguida la primera frase.	Es cierto que en algunas situaciones el alcohol favorece el contacto entre personas y que el valor alimenticio es muy pobre o casi nulo. Además que consumirlo provoca discusiones inútiles, peleas y hasta muertes.
2. Comienza por la primera frase. 2.1. Inserta la tercera frase en la primera. 2.2. Inserta la frase que hace falta.	En algunas situaciones el alcohol favorece el contacto entre personas, pero el consumo de alcohol provoca discusiones inútiles, peleas y hasta muertes. Además que el valor alimenticio es muy pobre o casi nulo.
3. Escribe otra versión, utilizando sinónimos para las palabras: pobre, peleas y favorece.	El valor alimenticio del alcohol es muy poco o casi nulo. Aunque en algunas situaciones, el alcohol ayuda al contacto entre las personas, en otros el consumo de alcohol provoca discusiones inútiles, peleas y hasta muertes.

Imagen 5. Ejercicio de redacción - Inserta la frase -.

José trabajó con cuatro ejercicios de *ampliación de frases* y se llevó uno a casa. Los errores más comunes en estos ejercicios fueron errores como: omisiones de letras mayúsculas al principio de una oración, uso incorrecto del espacio entre palabras, faltas ortográficas y faltas de enlaces sin que se alterara la coherencia del escrito, como puede verse en la *imagen 6*, en donde espacia inadecuadamente "llamaralatenCIÓN y re cuer do", además omite una letra en la palabra atención. También se observan faltas ortográficas como: tenía, veces y quisiera.

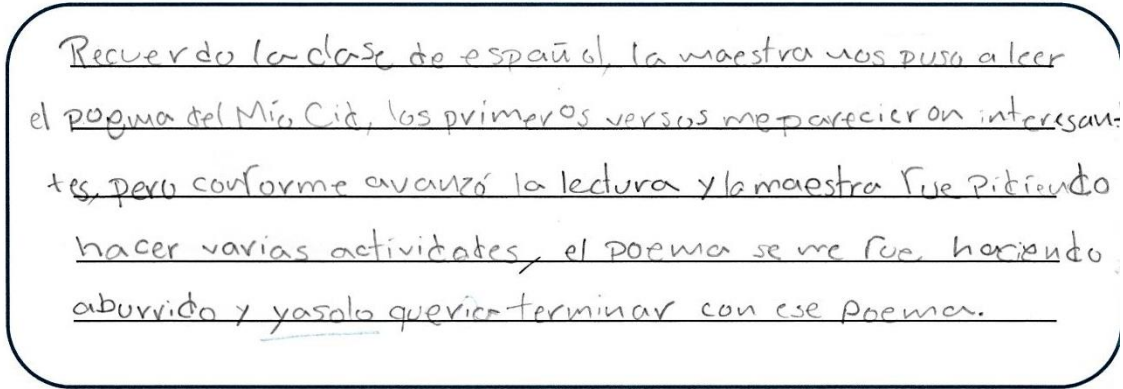
c) Aquella película le trajo buenos recuerdos.

Buscando a Uema, me tra**o** buenos recuerdos por que re cuer da cuando estaba en la primaria y tenia la elección de elegir la película que a mí me llamarala atenCIÓN para verlas en el cine. las veces que yo quie ra.

Imagen 6. Ejercicio de redacción - Ampliación de frases -.

En la siguiente imagen se observa una producción mejor estructurada y sin los errores comunes, excepto el espacio inadecuado en “yasolo” y la falta de acento en la palabra “solo-sólo” (ver imagen7).

d) Al final el libro le pareció aburrido.



Recuerdo la clase de español, la maestra nos puso a leer el poema del Mío Cid, los primeros versos me parecían interesantes, pero conforme avanzó la lectura y la maestra fue pidiendo hacer varias actividades, el poema se me fue haciendo aburrido y yasolo quería terminar con ese poema.

Imagen 7. Ejercicio de redacción - Ampliación de frases.

La actividad diseñada para las sesiones 18 y 19 “Crea textos”, no se realizó por inasistencia del alumno y falta de tiempo para concluir el programa, dándole prioridad a las actividades de las últimas tres sesiones.

Al principio de estas sesiones José mostraba desinterés y poca cooperación, lo cual no ayudaba a mejorar su rendimiento, lo que precisaba abandonar por momentos la actividad. Es importante mencionar que en estas sesiones, José se esmeraba por una escritura más estética mostrando más legibilidad, además del uso correcto de los signos de puntuación. Sin embargo siguió renuente para corregir algunos errores ortográficos y gramaticales de sus producciones aunque se logró que los identificara.

Las evidencias muestran la dificultad de José para pasar del lenguaje hablado al escrito; sin embargo, durante la práctica de los ejercicios elaboró producciones más estructuradas y coherentes.

Actividad sesión 12. Crea textos a partir de frases, crea párrafos y párrafos de enumeración, de comparación, de desarrollo y de problema-solución.

Objetivos: Que el alumno logre redactar textos cortos con ayuda de frases ya elaboradas. Conseguir que el alumno redacte párrafos a partir de un tema. Lograr que el alumno adquiriera conciencia sobre sus errores ortográficos y gramaticales para que los corrija.

José trabajó con tres actividades distintas “Crear a partir de frases”, “Crear párrafos y “Párrafos de enumeración, comparación, desarrollo y problema-solución” Él nuevamente eligió el orden en que los resolvería, ya que se halló que con esto se mostraba más cooperativo y su ritmo de trabajo fue más rápido, lo cual representó un avance significativo, ya que en sesiones anteriores mostraba renuencia para trabajar. Al principio de los ejercicios, cometía varios errores que hacían ilegible y poco coherente el texto, por lo que se le sugirió corregirlo mediante una lectura en voz alta, esto hizo que se diera cuenta de algunos errores que después corrigió. En los ejemplos de crear textos (ver imágenes 8, 9 y 10) se puede observar que realizó correcciones debajo del escrito en donde se pueden notar mejores producciones. En la primera producción hay una falta de la letra mayúscula al inicio del texto y una falta de los signos de puntuación, acompañado de errores gramaticales y ortográficos. En la segunda producción, José cometió menos errores, como el uso inadecuado del espacio entre palabras y un exceso en el uso de las comas. Para la tercera producción de esta sesión se observa una producción más adecuada, con mayor limpieza y legibilidad.

3.- Frases

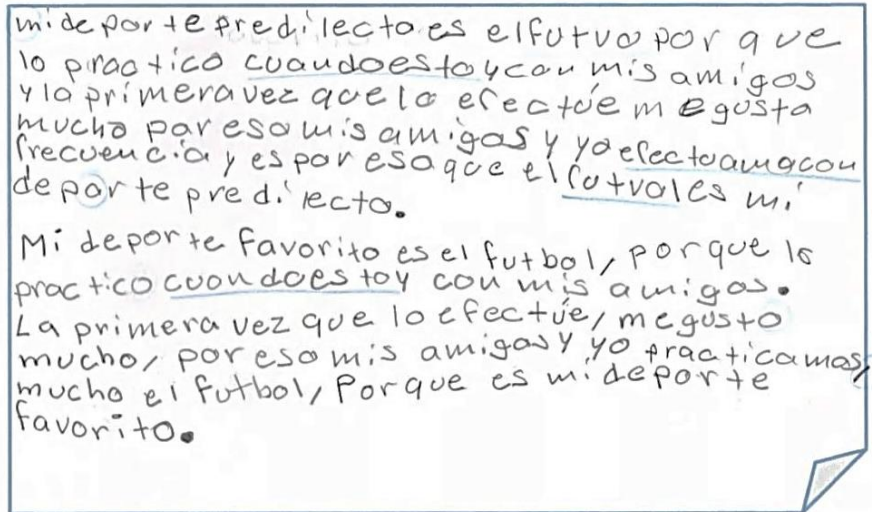
- a) Mi deporte predilecto es... porque...
- b) Practico cuando...
- c) Mis amigos y yo...
- d) La primera vez que yo lo efectúe...
- e) Es por eso que el... es mi deporte predilecto.

Actividad

1. Empieza por donde quieras.
2. Debes completar las oraciones con tus gustos personales.
3. Introducir y eliminar signos de puntuación.
4. Añadir nexos o enlaces del tipo pero, porque, aunque, etc.

Imagen 8. Instrucciones para realizar los ejercicios.

Redacta a partir de las frases a), b), c), d) y e).

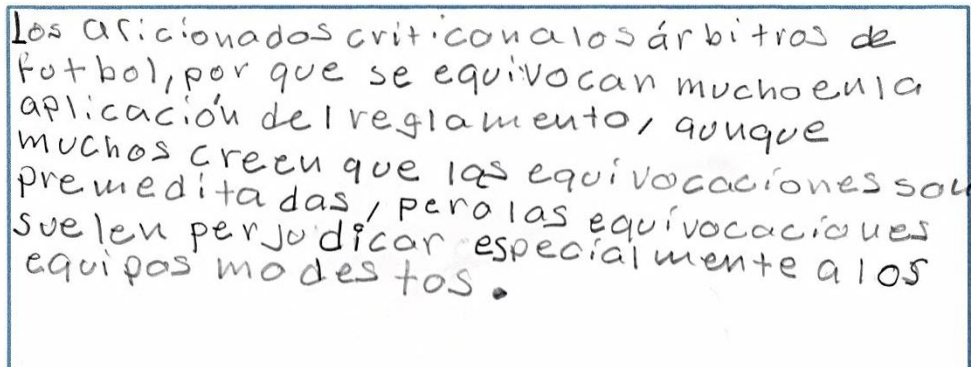


mi deporte predilecto es el fútbol por que lo practico cuando estoy con mis amigos y la primera vez que lo efectúe me gusta mucho por eso mis amigos y yo efectuamos con frecuencia y es por eso que el fútbol es mi deporte predilecto.

Mi deporte favorito es el fútbol, porque lo practico cuando estoy con mis amigos. La primera vez que lo efectúe, me gusto mucho, por eso mis amigos y yo practicamos mucho el fútbol, porque es mi deporte favorito.

Imagen 9. Ejercicio 1. Redacción de frases.

Redacta a partir de las frases a), b), c) y d).



Los aficionados critican a los árbitros de fútbol, por que se equivocan mucho en la aplicación del reglamento, aunque muchos creen que las equivocaciones son premeditadas, pero las equivocaciones suelen perjudicar especialmente a los equipos modestos.

Imagen 10. Ejercicio 3. Redacción de frases.

Para la segunda actividad “Crear párrafos”, José eligió trabajar los temas: deportes, música, cine y grafiti. Uno de ellos lo realizó por computadora con errores menores de redacción. Deportes y música los integró en un mismo escrito. Para la corrección utilizó un diccionario digital (RAE).

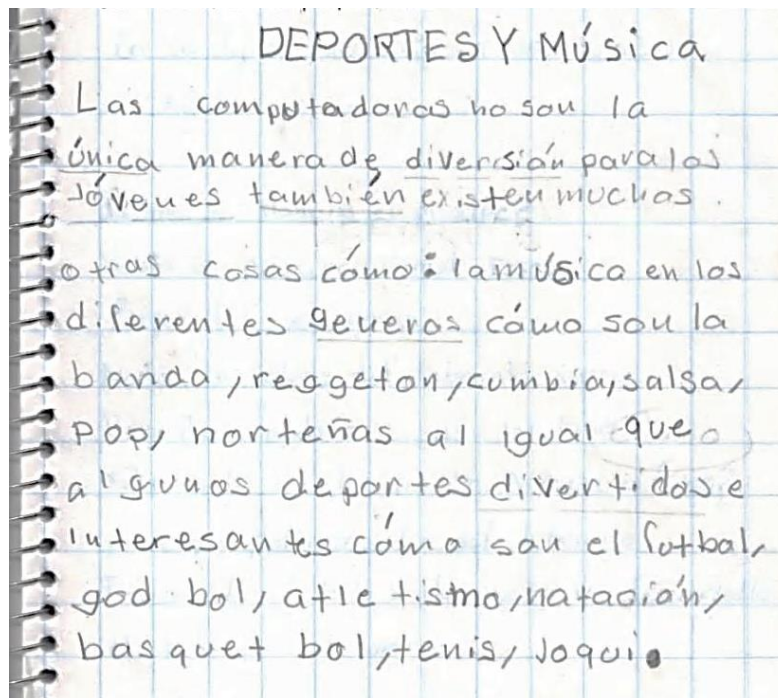


Imagen 11. Ejercicio de creación de párrafos.

En los ejercicios de redacción, José primero estructuró de manera oral sus ideas para que le resultara más fácil plasmarlo en papel. Durante el trabajo con los párrafos de enumeración, José tapaba de manera intencional su escrito, ya en la revisión de éste, se observó que en general eran correctas, contaban con la estructura requerida y con errores que no afectaban la comprensión del texto. En el ejemplo siguiente (ver imagen 12) se observa el espacio inadecuado entre palabras “técnico,porqué” y “eninstalación”. Además de la acentuación incorrecta como es el caso de “porqué cómo”.

Redacta párrafos de enumeración sobre los temas siguientes. Recuerda que no se trata de elaborar una lista, sino de explicar, razonar, justificar varios elementos de la enumeración.

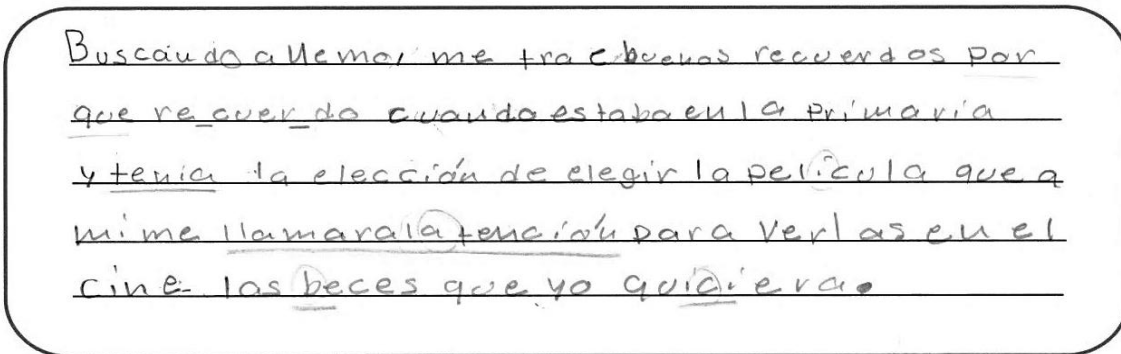
1. Profesiones que te parezcan interesantes.

Existen varias profesiones que me resultan interesantes: cómo técnico,porqué me gusta armar y desarmar aparatos electrónicos y arreglarlos, técnico en instalación de programas de computación y mecánico por qué me llama la atención arreglarlos e en las fallas que estos Presentan.

Imagen 12. Ejercicio de párrafos de enumeración.

Las producciones de los párrafos de comparación, tardó mayor tiempo en realizarlas (ver imagen 13). De acuerdo con la imagen, el texto realizado por José está correctamente redactado. Aunque se puede destacar la sustitución de la “y” por una “;” en la primera oración. Y quizá un vocabulario más formal en la expresión de la segunda oración.

c) Aquella película le trajo buenos recuerdos.



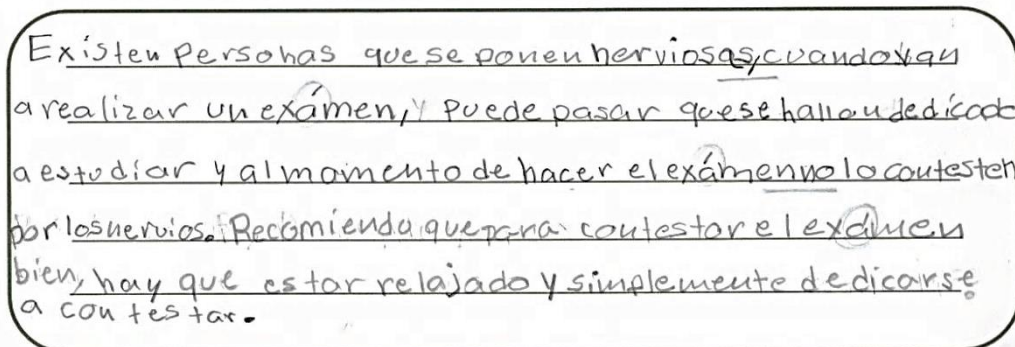
Buscando a Memo, me traen buenos recuerdos por que recuerdo cuando estaba en la primaria y tenía la elección de elegir la película que a mí me llamaba la atención para verlas en el cine. las veces que yo quisiere.

Imagen 13. Ejercicio de párrafos de comparación.

Los párrafos de problema solución, son los que más se le dificultaron a José, lo cual se observa en sus producciones en las que ofrece una redacción correcta de sus ideas pero éstas son superficiales. El siguiente ejemplo (ver imagen 14) muestra el espaciado inadecuado entre palabras “nerviosascuandovan” y “exámenno”; así como la acentuación incorrecta de la palabra “exámen”.

Redacta párrafos de problema-solución sobre los siguientes temas.

1. Los nervios en los exámenes.



Existen personas que se ponen nerviosascuandovan a realizar un exámen, y puede pasar que se hallen dedicados a estudiar y al momento de hacer el exámenno lo contesten por los nervios. Recomienda que para contestar el exámen bien, hay que estar relajado y simplemente dedicarse a contestar.

Imagen 14. Ejercicio de párrafos de problema-solución.

De manera general, en estos ejercicios se observó cómo las producciones de José iniciaron con faltas ortográficas muy comunes en el uso de v-b y c-s, omisión de acentuación y fallas en la misma, errores gramaticales, el espacio incorrecto entre palabras, el uso de la coma y de punto y coma. Al finalizar, José mostró haber mejorado en diversos aspectos, su letra era más legible, respetaba espacios entre palabras y cometía menos errores ortográficos y gramaticales, lo cual indicó que había prestado mayor atención a la escritura de las palabras, sobre todo a las acentuadas, además elaboró textos más coherentes aunque siguió cometiendo algunos errores de puntuación que no afectaron gravemente la comprensión.

Resulta muy importante decir que en estas sesiones se consiguió que José adquiriera conciencia sobre sus errores ortográficos y gramaticales y tomara la decisión de corregirlos apoyándose en el uso de un diccionario digital; sin embargo aunque corrigió algunos aspectos, presentaba otros como vocabulario limitado y repetitivo. El espacio físico que se le brindaba en la hoja era pequeño debido a que el alumno no estaba preparado para plasmar textos grandes adecuadamente, además de que esto ayudaba a que concretara las tareas y no las evitara. Finalmente, los resultados de los ejercicios indicaron que José logró pasar del lenguaje hablado a la expresión escrita siguiendo una correcta estructura de sus ideas y coherencia.

Actividad sesión 20. Temas de tu interés.

Objetivos: Que el alumno satisfaga su curiosidad y se acerque a buscar información, utilizando textos de su interés.

Conseguir que el alumno adquiriera conciencia sobre sus errores ortográficos y gramaticales y los corrija.

La actividad diseñada para la sesión 20 (*Temas de tu interés*), no se realizó por inasistencia del alumno y falta de tiempo para concluir el programa, dándole prioridad a las actividades de las últimas tres sesiones como ya se había mencionado anteriormente.

Actividades sesión 21. Mis metas y carta.

Objetivos: Que el alumno se de cuenta de las metas que se fijó y que ha alcanzado.

Que el alumno elabore una carta a la directora de la secundaria solicitando un servicio y demuestre lo aprendido.

Para cumplir estos objetivos, se llevó a cabo la revisión de la actividad “Mis metas” y la escritura de una “Carta”. En esta sesión él se mostró cooperativo y atento, principalmente en la actividad “Mis metas” pues comentó que gracias a su planeación en la materia de química la aprobó, ya que se dio cuenta de las dificultades que presentaba en esa materia y estableció diferentes maneras para resolverlas, por ejemplo pedir ayuda a su profesora en horarios diferentes a los de sus clases y un trabajo extra.

En la producción de la carta, José pidió realizar primero un borrador. En esta carta José expresó claramente su petición hacia la directora (*ver imagen 15*). No cometió errores ortográficos, presentó solamente omisión al acentuar la palabra “quisiéramos” y estaba redactada con formalidad y limpieza. Por tanto, puede decirse que el objetivo se cumplió, pues el alumno se dio cuenta de que al retomar las metas que él mismo planeó, obtuvo un resultado favorable, aprobando la materia que le preocupaba y obteniendo su certificado de secundaria. Además de lograr el objetivo principal, expresarse correctamente de manera escrita respetando las reglas que la escritura exige.

Elabora por escrito una carta a la Directora solicitando el salón de computo o bien la sala audiovisual para un evento que realizaras con tus compañeros.

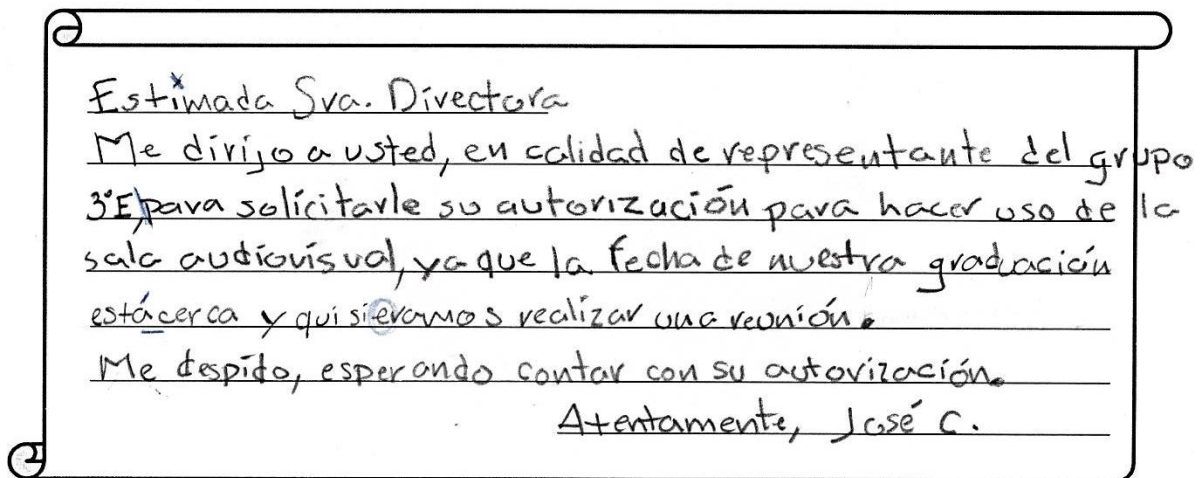


Imagen 15. Carta

Actividades sesión 22. Cero errores.

Objetivo: Conseguir que el alumno corrija los errores de un texto, demostrando lo aprendido.

Para cumplir este último objetivo del programa, José reflexionó sobre el texto “Esa burla me dolió”, comentando lo siguiente: “También a mí me ha pasado que los maestros me ponen malas calificaciones porque no escribo bien, pero pocas veces me han corregido, sólo me dicen que tuve muchas faltas de ortografía”... “yo tampoco he revisado porque han estado mal mis trabajos”.

Terminada la reflexión, José trabajó en la corrección de la lectura, para esto se tomó el tiempo necesario para revisar el texto, lo cual concluyó con buenos resultados que él pudo notar, apenas mostrando la omisión de tres acentos en todo el texto.

Con el resultado obtenido puede decirse que se cumplió el objetivo, pues José plasmó lo que aprendió sobre la coherencia y legibilidad que debe tener un texto y la importancia de una puntuación y acentuación correctas.

Caso 2. Daniela

El programa de intervención para Daniela estuvo diseñado con la finalidad de mejorar las habilidades en el proceso de lectoescritura y se logró que la alumna disminuyera varias de las dificultades que presentaba al inicio de la intervención.

Además gracias al apoyo brindado por sus profesores y a la disposición de la propia alumna, ésta pudo trabajar más tiempo del programado en las sesiones.

Bloque I. Motivacional y relación – autonomía. Sesiones 1, 2 y 3

Actividad sesión 1. Grupal. Video “El circo de las mariposas”.

Objetivos: Sensibilizar al alumnado acerca de la discapacidad y lograr que la alumna se reconozca como responsable de sus acciones y se perciba como una persona capaz.

Que la alumna exprese un comentario u opinión acerca del video y de algunos de los personajes.

Para esta actividad se requirió del apoyo de una compañera de Daniela. En esta sesión el grupo se mostró muy interesado en ver el video y durante su reproducción estuvo muy atento. Al final del video los alumnos expresaron los sentimientos y reacciones que éste

provocó, por lo que de manera grupal se realizó la siguiente reflexión *“El personaje de Will es una lección de vida, nos hace querer ser mejores personas. Nos sentimos tristes cuando vimos que le arrojaron jitomates en la cara a Will porque no tenía como defenderse de las groserías y con eso nos dimos cuenta que debemos ser más respetuosos y menos criticones”*. Daniela comentó “No estuvo bien lo que le hicieron al señor porque él no tenía como defenderse”. Ella se llevó el video a casa para verlo con sus padres junto con dos interrogantes que respondería con ayuda de éstos. La siguiente sesión comentó sus respuestas, “mis papás me dijeron que yo a veces no quiero hacer las cosas y hago berrinche”... “yo creo que debo hacer las cosas con más esfuerzo aunque no me gusten”.

Los objetivos de esta sesión se lograron, ya que tanto Daniela como sus compañeros mostraron estar sensibilizados cuando expusieron sus comentarios sobre los logros que puede tener una persona con discapacidad y el respeto que se les debe brindar.

Actividad sesión 2. Grupal. Juego de ideas.

Objetivos: Que la alumna participe verbalmente y asuma su rol como parte de un equipo.

Esta actividad se inició con un retraso debido a que los alumnos venían un tanto eufóricos tras regresar del recreo por lo que costó mayor esfuerzo atraer su atención. En esta actividad los alumnos trabajaron en equipo, pues para ello tuvieron que organizarse y competir, les agradó. Con anticipación, al equipo de Daniela se le apoyó explicándole de qué manera la podrían integrar en la actividad debido a que ésta exigía mucha atención y agilidad, aunque dicho equipo no logró ganar ninguna de las rondas del juego, éste se mostró divertido y satisfecho con su participación. Daniela comentó que le había gustado la actividad y se observó que aunque tardaba en dar una respuesta a las categorías que el juego le pedía, si intentó y logró participar generando respuestas en su equipo.

Por lo anterior, puede decirse que se cumplió el objetivo planteado, pues la alumna se mantuvo atenta y se esforzó por participar y aportar ideas en su equipo.

Actividad sesión 3. Tomar notas gráficas.

Objetivos: Que la alumna consiga utilizar las notas gráficas como método para tomar apuntes.

A Daniela le gustaba mucho dibujar aunque no es muy hábil para ello, sin embargo mostró mucho interés. Logró plasmar mediante el dibujo las ideas principales de los textos breves

que se le presentaron, sin embargo cuando se le pedía traducir sus dibujos al texto original con sus propias palabras, ya no logró estructurar correctamente todas las ideas, únicamente reproducía algunas palabras en desorden. Se puede decir entonces que esta actividad no logró el objetivo que se había propuesto pues a pesar de practicarlo con textos variados la alumna solo pudo lograr la traducción del texto al dibujo pero no del dibujo al texto.

Bloque II. Coordinación visomotriz. Sesiones 4 y 5

Actividad sesión 4. Copiando mi dirección y copia el dibujo.

Objetivos: Aumentar la coordinación viso-motriz en la alumna.

En el ejercicio de “Copiando mi dirección” (ver imagen 15), Daniela realizó la lectura de su dirección en una lámina, donde tuvo dificultades para leer “Habitacional y Departamento” pues no recordaba que la letra “h” no tiene sonido, por lo que se hizo un breve repaso. En una segunda oportunidad, mientras copiaba su dirección consiguió hacer una lectura más adecuada aunque con presencia de dificultades al articular las letras “r y l”.

En su copia, cambió tres letras mayúsculas por minúsculas y acentuó incorrectamente “direcciones” lo cual se debió a la separación inadecuada de las palabras, ya que lo correcto era acentuar “dirección es”.

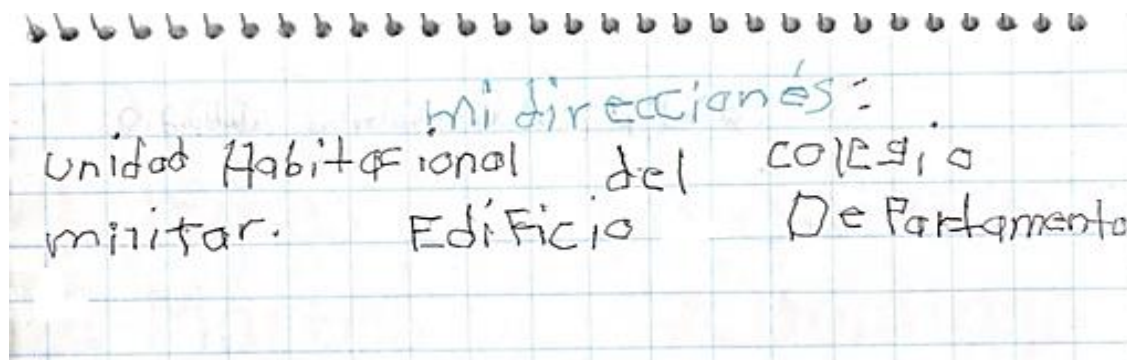


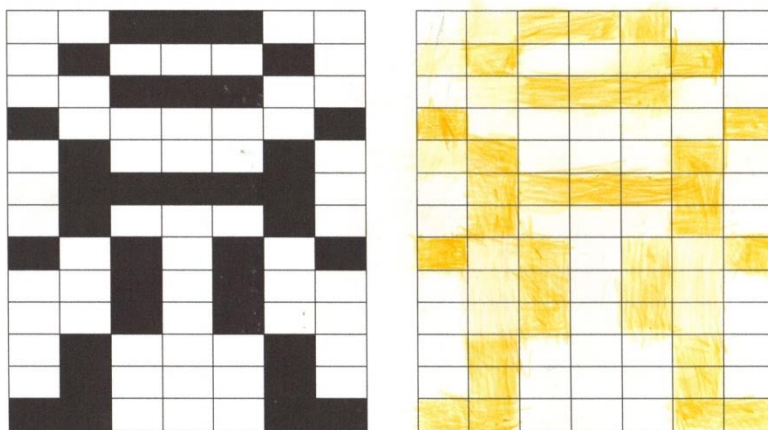
Imagen 15. Ejercicio de copia.

Por lo anterior puede decirse que se cumplió el objetivo planteado pues Daniela realizó una copia sin omisiones o sustituciones, considerando que las pocas faltas cometidas no afectaban la lectura. Además, aunque el objetivo principal no era la lectura, ésta mejoró después del repaso realizado.

En relación a la copia del dibujo, uno de los dibujos lo hizo en casa con ayuda de su mamá. El que trabajamos en la sesión lo inició de manera desorganizada, comenzando por los pies

y después se fue hacia la cabeza, donde tuvo los primeros errores, por lo que se le pidió revisara si lo estaba haciendo correctamente; ella se dió cuenta y comenzó a borrar donde se había equivocado. Se le sugirió realizarlo de una manera más estructurada, contando los espacios y guiándose con sus dedos. También pueden verse las correcciones de la copia del dibujo trabajado en la sesión (*ver imagen 16*). Este procedimiento se realizó en dos ocasiones por ser necesario. En esta actividad Daniela mantuvo un ritmo de trabajo más pausado de lo usual y aunque cometió varios errores, éstos fueron menores en comparación a sus aciertos, considerando que sus correcciones fueron acertadas.

El objetivo de esta sesión se cumplió ya que Daniela tuvo un mayor número de aciertos en la copia de los dibujos, además de que participó activamente en la corrección de sus equivocaciones.



Haz un dibujo igual al modelo

Imagen 16. Copia de dibujo.

Actividad sesión 5. Empareja las letras mayúsculas con las minúsculas y ¿Todo se escribe igual?

Objetivo: Lograr que la alumna diferencie entre las letras mayúsculas y las letras minúsculas.

Para cumplir con el objetivo de esta sesión se realizaron las siguientes actividades: “Empareja las letras mayúsculas con las minúsculas y ¿Todo se escribe igual?”.

Durante la sesión, Daniela comentó estar aburrida porque su profesor anterior no había asistido, sin embargo aunque costó trabajo captar su atención ella se mostró dispuesta a trabajar. Emparejar las letras no le costó mayor esfuerzo, logró hacer 13 parejas de 16 y los

corrigió sin ayuda una vez que se le indicaron. Es importante mencionar que la alumna no utilizaba los términos mayúscula y minúscula, sino grande y pequeña.

En la segunda actividad, una vez que Daniela comprendió mediante algunos ejemplos el uso de la letra mayúscula, se le pidió que mencionara 5 palabras que se escribieran con la primera letra mayúscula y cinco más con letra minúscula. Daniela cumplió con las 10 palabras las cuales se escribían a la par en una lámina para que la alumna viera visibilidad la escritura de éstas.

De acuerdo a los resultados anteriores, puede decirse que se cumplió con el objetivo propuesto, ya que la alumna logró distinguir la diferencia entre las letras mayúsculas y minúsculas, así como su uso.

Bloque III. Atención y memoria visual y auditiva. Sesiones 6 y 7

Actividades sesiones 6 y 7. Mi dedo escribe, series de palabras, secuencias de frases, letras olvidadas, dictado, discriminación auditiva, adivinando los sonidos y discriminación fonética.

Objetivos: Aumentar la capacidad de atención y memoria auditiva, táctil y visual de la alumna.

Que la alumna ejercite su memoria auditiva e identifique fonemas al comienzo, en medio y al final de una palabra.

Para cumplir los objetivos arriba enunciados, se realizaron nueve actividades que, aunque sencillas, requirieron de tiempo y esfuerzo por parte de Daniela. En la elección de los grupos fonéticos o sílabas a discriminar se intentó buscar aquellas que poseyeran significado, así como en la selección de palabras se tuvo en cuenta el vocabulario de uso común y del entorno cercano a la alumna.

La escritura de palabras utilizando “sal” le resultó a Daniela muy significativa y atrayente, esto se reflejó en la práctica al escribir correctamente entre otras palabras, los días de la semana. Además, mencionó que adoptaría esta forma de escribir para realizarla en casa con su mamá, aplicándola a palabras que a ella le gustaría saber escribir de manera más pronta (ver imagen 6).



Imagen 17. Escritura en sal.

En las series de 4 palabras, Daniela conseguía recordar y reproducir las cuatro palabras de la serie y en las series de 6 a 8 palabras solo lograba mencionar de cuatro a seis palabras de manera ordenada y desordenada.

En los ejercicios de secuencias de frases, al principio Daniela no entendía la lógica de los ejemplos, por esto se le explicó hasta que quedó comprendido. De las cinco secuencias planeadas, Daniela logró acomodar cuatro de ellas, la estrategia que siguió para lograrlo fue numerar cada frase de la secuencia mientras éstas se le leían.

Ejemplo: (2) Ana se levantó de la cama y se vistió.
(3) Desayunó y se fue a la escuela.
(1) Esta mañana sonó el despertador.

Una de las frases que no logró ordenar correctamente fue la siguiente:

- (1) El día de la boda invitaron a todos los parientes.
- (2) Un matrimonio tenía una hija que se iba a casar.
- (3) Durante la boda se quedaron sin vino.

En la actividad de “letras olvidadas”, se le dieron tres minutos para que ella observara los nombres de sus familiares. En las cuatro rondas que se hicieron ella logró identificar cuáles eran los nombres que no se mencionaron pero insistía en repetir algunos que se habían nombrado. Al final ella escribió los nombres con ayuda del alfabeto móvil, como se puede observar en la imagen siguiente. Aunque ésta parecía una actividad sencilla, ella requería de mucha concentración, tiempo y esfuerzo por lo que se consideró como un logro importante obtenido por ella (ver imagen 18).



Imagen 18. Escritura con el alfabeto móvil.

Con el alfabeto móvil, Daniela escribió correctamente seis de las 10 palabras que se le dictaron, corrigiéndose dos de ellas. En su escritura presentó omisiones y sustituciones, además de que comenzó a desesperarse y terminó por inventar la escritura de las dos últimas palabras sólo por terminar el dictado.

Los ejercicios de discriminación fonética no parecieron agradaarle, además de resultarle un tanto complicados pues al principio no lograba establecer la diferencia entre las letras y sus sonidos, sin embargo ella cooperó mucho para realizarlos. En la primera sección, de los cinco pares de sílabas presentados verbalmente, logró identificar y reproducir 7 de 10, dificultándosele aquellas sílabas con la “r” y la “rr”, por ejemplo: **pe-rre**, las cuales como ya se ha comentado le cuesta trabajo articular correctamente. En la segunda sección tuvo que identificar fonemas al comienzo, en medio o al final de las palabras, logrando identificar gran parte de los fonemas, rodeándolos con colores. Dudaba y erraba cuando se trataba de las letras “k-q y r-l”. En “adivinando los sonidos” la alumna no se enfrentó a mayores dificultades logrando reconocer inicialmente sólo 7 de los 10 sonidos presentados. En una segunda ronda se introdujeron dos y tres sonidos a la vez, lo que implicó un mayor esfuerzo para recordar los sonidos.

También para esta sesión se diseñaron secuencias con imágenes para practicar en casa y seguir con el cumplimiento de los objetivos. Con base en los resultados de las evaluaciones, anteriores, Daniela demostró una mejoría en la atención y en la memoria durante las actividades que requerían principalmente: escritura, ordenar y recordar elementos, discriminar e identificar sonidos.

Bloque IV. Lectoescritura. Sesiones 8 – 21

Actividades sesiones 8, 10 y 11. Memorama y lotería, lista de asistencia, apóyate en la imagen I y II, letras perdidas I y II, principio de las palabras, letras perdidas I y lectura en voz alta.

Objetivos: Que la alumna reconozca las letras que integran su nombre completo.

Que la alumna se familiarice con las grafías que se le dificultan (ch, d, f, h, k, l, ll, ñ, q, r, t, u, v, w, x, y, z) en la escritura de palabras y logre reconocerlas y diferenciarlas de manera oral y escrita.

Durante los juegos “Memorama y lotería”, Daniela se mostró muy atenta e interesada. En el juego se trabajaron las grafías mencionadas, primero comentando y analizando sus características y después haciendo preguntas y ejercicios simples con las mismas. La alumna presentó mayor dificultad para diferenciar la “v” de la “u” y para recordar la “ch, k, ll, ñ, q, w, x, z y la k”. El memorama y la lotería se los llevó a casa para trabajar con su familia, las instrucciones de cómo trabajarlo se le indicaron a su mamá.

La lista de asistencia fue una de las actividades que más le agradaron a la alumna pero en las que fue más impulsiva, en las producciones de las primeras sesiones se pudo ver que sustituía las letras de sus apellidos o las acomodaba en desorden. Su escritura era mecánica e incorrecta, además de que no lograba identificar sus errores, más adelante comenzó a mejorar y a tomar conciencia de su escritura y de las letras que integraban su nombre. Algo que llamó la atención es que no todos los días tenía conocimiento completo de la fecha precisa, sólo podía mencionar el mes y el año pero no el día.

Durante el dictado y su lectura, Daniela mostró, escribir con mayor confianza. Para la actividad “principio de las palabras”, pudo nombrar palabras con las letras y, k, r, l, q, t, d, obteniendo un total de 16 palabras que se escribieron en la lámina. Para el dictado se obtuvo un total de 10 palabras escritas correctamente, dos de ellas corregidas más adelante. Los errores cometidos fueron separación incorrecta, sustitución y omisión de letras.

Con ese mismo propósito se utilizaron aquellas tarjetas de la lotería que contenían las grafías hasta el momento trabajadas. El hecho de tapar los nombres de las 25 imágenes presentadas a la alumna le representó un reto que pareció agradaarle, dificultándosele reconocer aquellas palabras que contenían “ñ, w, x, z” en las palabras –*ñandú, waffles, taxi y zorro*–. Cuando se realizó el ejercicio a la inversa ella mostró mayor dificultad al nombrar las grafías que contenían dichas palabras, sin embargo acertó en 18 de las 25 tarjetas. En el

último ejercicio de esta actividad, la elección de pares (tarjetas de imagen y de palabra), de las 14 tarjetas eligió correctamente 8 pares, las cuales se descartaron y se procedió a examinar los 6 pares incorrectos, los cuales finalmente pudo leer y emparejar en un segundo intento. La palabra ñandú no pudo leerla porque no lograba recordar el sonido de la “ñ”. Daniela no sabía lo que era un yunque, un kiosco, un ñandú y un koala, que aunque los habíamos trabajado en otra sesión ya nos los recordaba, por lo que tomamos un momento para repasar y recordar con apoyo de imágenes.

En la actividad “Letras perdidas”, Daniela trabajó con mayor confianza las grafías. De la lista que se le presentó, las palabras a completar fueron nombres de artistas de su interés, con el fin de que se sintiera atraída a la tarea. En el primer paso que era nombrar la o las letras faltantes de cada palabra, Daniela consiguió identificar y nombrar 11 de las 14 palabras de la lista. En el segundo paso que se resumía en escribir la o las letras faltantes para completar las palabras, ella escribió correctamente las 11 que había identificado pero equivocó 2 en su escritura, mismas que en la revisión corrigió. Finalmente en su lectura mostró ya familiarización con las letras trabajadas.

En la actividad “Letras perdidas I”, Daniela trabajó con una lista de 14 palabras, apegándose a los dos pasos, identificar y nombrar las letras faltantes, le costó mayor trabajo nombrarlas que escribirlas. Tuvo dificultad para identificar las letras faltantes de las palabras: *yunque, kimono, koala, químico y quince*, por lo que al leerlas incompletas no lograba saber de qué palabra se trataba y por ende no podía completarlas. En la segunda sesión de letras perdidas, Daniela tuvo dificultad para identificar las letras faltantes de las palabras: *chaleco, leña, billete, cueva y zurdo*.

El resultado de estos ejercicios indica que al principio, Daniela tuvo dificultades para recuperar palabras con las letras planteadas, lo cual se debió en parte al léxico limitado que poseía. Al final de estos ejercicios sólo se le dificultaba recordar el nombre de las letras “ch, w, x, z”, sin embargo fueron sesiones productivas y divertidas. Además que en lo particular de esta actividad pidió ayuda con más confianza.

Actividades sesiones 9 y 11. Etiqueta para todo, dibujos y palabras y mural.

Objetivos: Que la alumna reconozca y asocie las palabras con ayuda de una imagen o símbolo. Que la alumna comprenda la relación imagen-palabra y la reconozca como una forma de expresión escrita.

“Etiqueta para todo” fue otra de las actividades más significativas para Daniela. Etiquetamos todos sus objetos escolares, mientras se le leían, hicimos un paréntesis en algunos de los objetos ya que las palabras contenían las letras que aún no dominaba. Conforme avanzaba la sesión de trabajo ella misma adoptó la dinámica de corrección en su lectura y escritura. Este trabajo se lo llevó a casa, ella comentando que había etiquetado objetos de uso común como los utensilios de cocina, muebles y artículos decorativos de su cuarto con ayuda de su madre. Al finalizar la intervención se exploró tanto con la mamá como con la alumna la utilidad del ejercicio.

Las imágenes de las tarjetas dibujos–palabras se diseñaron con un tamaño y contraste adecuado a las necesidades de Daniela. Realizamos el mismo proceso de revisión de los dibujos y palabras presentadas una por una, utilizando el deletreo para aumentar la conciencia fonológica. Daniela presentó dificultad para leer las siguientes palabras pues omitía o sustituía letras: playa-paya, anteojos-ateojos, flor-forr, peligro-pelig, cruz-cu, computadora-computadola y jardín-jadin. También se le dificultaba leer el diptongo “au” necesario para leer autobús y automóvil por lo que realizamos un breve repaso. Algunas de estas limitantes se debían a sus dificultades lingüísticas, aún con esto leyó correctamente más de 20 palabras, su lectura fue más fluida y comprensiva, es decir entendió lo que leía. En general, logró asociar la mayoría de las imágenes con sus nombres. Cuando se le presentaron las mismas 25 tarjetas con el anverso y el reverso de manera alternada, a ella se le facilitó más indicar los nombres viendo las imágenes, pero igualmente logró indicar de que imagen se trataba, leyendo las palabras. Las tarjetas se las llevó a casa para practicar su lectura y escritura.

Antes de iniciar con el mural, Daniela se encontraba aburrída por lo que se utilizó un tiempo con ella para animarla mediante una conversación informal sobre sus logros obtenidos y posteriormente introduciéndola al ejercicio. Mientras se pegaban los logotipos ella comentaba cuales conocía, otros se le tuvieron que recordar. Se le dificultó leer “Duvalín y Kola Loka” pues inicialmente confundía la u con la v y olvidaba el sonido de la k. Una vez dadas las instrucciones se le mostraron de una en una las frases empezando por la más corta (hay que recordar que estas debía colocarlas debajo del logotipo), de estas frases logró empatar correctamente la mayoría. Cuando se revolvieron las tarjetas y se le pedía que diera las tarjetas que correspondían a cierto logotipo y a la inversa, ella pudo identificarlas sin dificultad y se entusiasmó por ello.

Con base en lo descrito de estas sesiones, los resultados se muestran favorables puesto que con la práctica Daniela consiguió reconocer y asociar palabras con ayuda de imágenes o símbolos, además que continuó familiarizándose con las letras que se le dificultan y también presentó una lectura más fluida y comprensiva.

Actividades sesiones 12, 13 y 20. Partiendo y repartiendo y divide en sílabas.

Objetivo: Que la alumna divida palabras en sílabas con y sin ayuda de las palmas.

Estas sesiones fueron empleadas con el fin de que la alumna aprendiera a separar, formar y leer sílabas. Con las tarjetas (imágenes) de objetos de uso común, animales y nombres, se trabajó la actividad “partiendo y repartiendo”. Una vez que Daniela sacaba las tarjetas de la bolsa y decía que era, se le pedía dividiera la palabra en sílabas con ayuda de las palmas. Esto no le causó mayor problema, pudo hacerlo con la mayoría de las palabras. Por el contrario, en la división de sílabas en papel, Daniela escribía impulsivamente, por lo que se le recordó la importancia de la paciencia, el esfuerzo y la concentración que esta tarea requería para obtener un buen resultado; además que se le pidió realizará el mismo proceso de separación con ayuda de las palmas y de la lectura, con ello se daba cuenta que había separado incorrectamente y que había repetido letras en las sílabas. Consciente de esto, Daniela mostró mejores resultados, logrando separar correctamente 8 de las 10 palabras propuestas. Como parte final de este trabajo se le pidió que completara algunas palabras con las sílabas ya dadas, lo cual realizó adecuadamente (*ver imagen 18*).

Instrucciones: Completa la palabra utilizando las sílabas de la derecha.

1. Ce <u>pi</u> llo	-lu
2. Di <u>ta</u> ro	-ta
3. Tele <u>vi</u> sión	-pi
4. Ce <u>lu</u> lar	-ne
5. Pan <u>ta</u> lón	-ca
6. Matemáti <u>ca</u> s	-vi
7. Cua <u>dr</u> odo	-rre
8. Se <u>cu</u> ndaria	-ras
9. Ca <u>rr</u> e tera	-dra
10. Escale <u>ra</u> s	-jue
11. Invi <u>ta</u> r	-cun
12. Video <u>je</u> go	-tar

Ejemplo sesión 18. Palabras completadas de manera correcta.

Actividades sesiones 14, 15 y 16. Ejercicios diversos con sílabas inversas y frases trabadas.

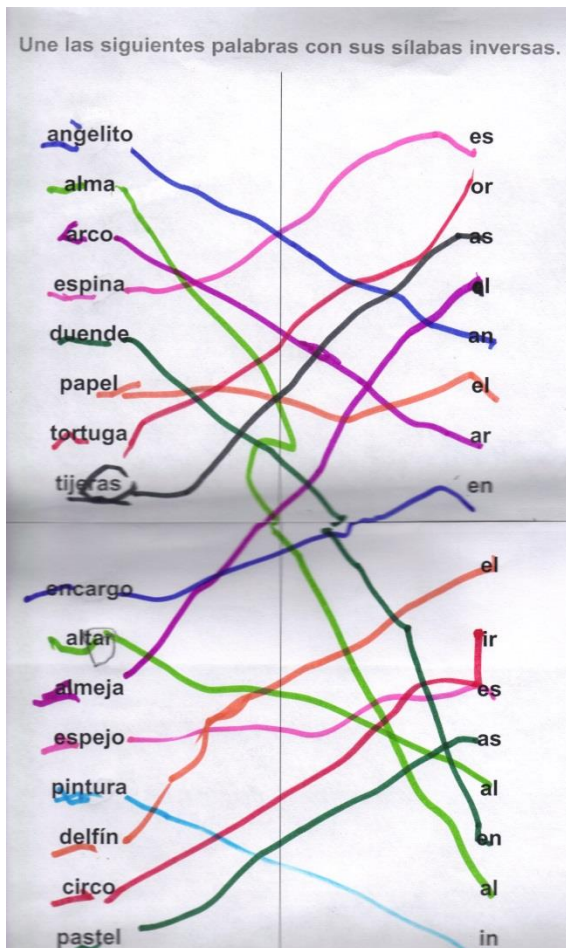
Objetivo: Que la alumna pueda leer y escribir palabras que tengan sílabas inversas y trabadas.

Con el alfabeto móvil se trabajaron las sílabas inversas con las letras más frecuentes: n, l, r, s. Simultáneamente, se le pidió a Daniela leyera primero la consonante con vocal y posteriormente tratara de hacerlo con el orden inverso (ejemplo: al - la). Estos ejercicios le resultaron sencillos y le permitieron diferenciar entre una sílaba directa y una sílaba inversa.

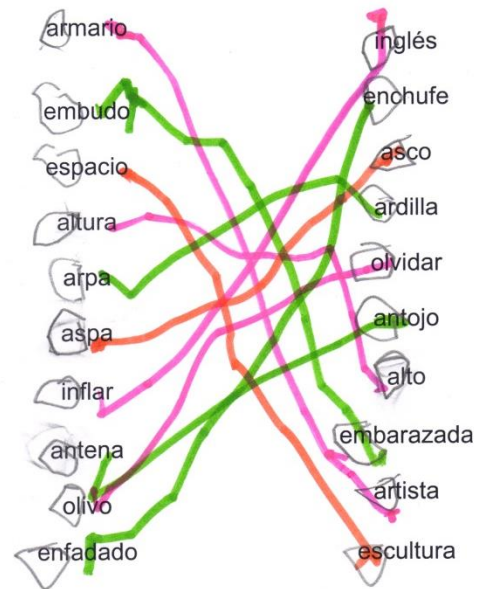
Posteriormente continuamos con más sílabas inversas (ab, ad, ac) mediante la unión de consonantes con vocales. Debido a que Daniela demostró dificultad para leer estas sílabas, trató de acompañar el ejercicio con dibujos y una palabra correspondiente. Ejemplo: *pared – ed, actor- ac.*

De la lista de palabras en donde tenía que unir pares de palabras que comenzaran con sílabas inversas y después tacharlas, comentó que le resultó un ejercicio muy sencillo (ver imagen ejemplo de sesión 12-1).

En la unión de columnas de palabras con sílabas inversas, se le dificultó identificar las sílabas cuando éstas se encontraban en medio de la palabra. Por lo que se le sugirió que primero identificara las sílabas en las palabras y después las subrayara, para que entonces buscara la sílaba correspondiente e hiciera la unión. También se puede observar que encerró en círculos otras sílabas inversas además de las subrayadas, lo cual dio pie a considerar que la alumna había logrado separar la sílaba de la palabra, como se puede observar en la imagen (12-2).



Observa las palabras y une las palabras que empiecen con la misma sílaba inversa y después enciérala.



Ejercicio sesión 12-2. Puede observarse que Daniela unió cada palabra con su sílaba correspondiente.

Ejercicio sesión 12-1. Puede observarse que Daniela unió correctamente todos los pares de sílabas.

Al final de estos ejercicios, Daniela realizó una copia de 5 frases, de las cuales subrayó correctamente las sílabas inversas y un dictado de palabras con estas sílabas en el cual reflejó el aprendizaje de dichas sílabas a través de la escritura.

Como resultado de estas actividades, Daniela logró identificar, leer y escribir palabras con sílabas inversas mediante la práctica de ejercicios variados.

Para trabajar las sílabas trabadas, se le entregaron a la alumna dos hojas con las sílabas que se forman con *r* y con *l* y sus combinaciones con las letras b, c, d, p, t, f con el fin de que pudiera guiarse y recurrir a ellas con facilidad. Ya con el folio, Daniela realizó la lectura de las frases. Identificar las sílabas trabadas no le costó mayor trabajo pero se detenía al buscarlas e identificarlas en las hojas. Deletrearlas tampoco le causó conflicto, por lo que

Daniela ya no tenía dificultad para reconocer estas grafías. Cuando tuvo que escribirlas con el alfabeto móvil presentó algunas dificultades en aquellas que se formaban con la “r”, por lo que se le pedía revisar los folios. Cuando ya había comprendido la formación de estas sílabas se pasó a la lectura de palabras con estas sílabas, en este paso se le dificultó bastante leer “trébol, trigo, trompeta, entretenido, flamenco y plancha”. Al final, se realizó la lectura de 5 frases con sílabas trabadas y posteriormente una copia de las sílabas, en la cual se observó que confundía las sílabas -br y dr- en la palabra *cuadro* (ver imagen 20). Por lo que se le pidió revisar el folio y observara la diferencia.

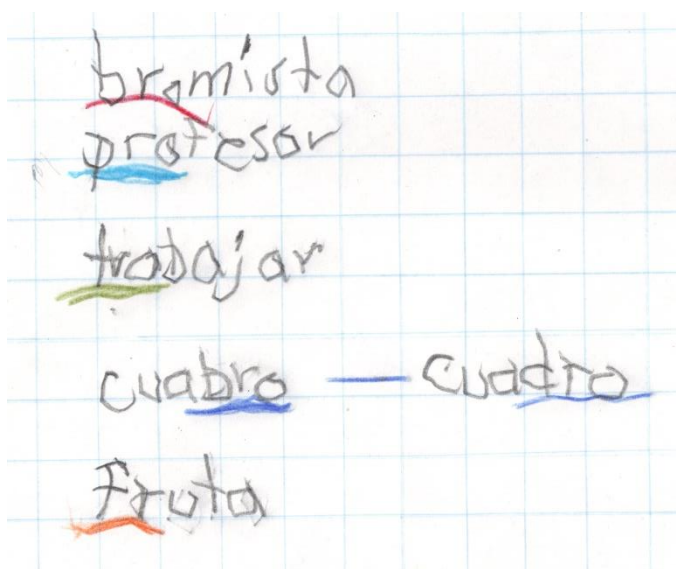


Imagen 20. Copia de sílabas.

Lo mismo se hizo con un dictado de palabras sueltas. En estos ejercicios las producciones de Daniela mejoraron de manera importante tanto en la lectura como en la escritura.

Los ejercicios faltantes (adivinanzas y trabalenguas) de las sílabas trabadas los llevó a casa porque ya no hubo tiempo de trabajarlas en las sesiones. Con base en los resultados de las actividades de estas tres sesiones, Daniela pudo leer y escribir palabras con sílabas trabadas, aunque con algunas limitaciones debido a sus problemas de articulación.

Actividad sesión 17. Forma palabras.

Objetivos: Que la alumna una sílabas para formar palabras.

En esta actividad se trabajó con 20 imágenes. Se utilizó el alfabeto móvil para representarlas con sus respectivas palabras y se explicó la manera en que se formarían las palabras

mediante sílabas. Con cada imagen, se buscó que primero pronunciara la palabra de acuerdo al dibujo y mientras se leía ésta, Daniela la separaba con golpes de voz y después contaba el número de éstos ayudándose con las palmas. Cada sílaba la escribió tomando conciencia de los fonemas que la componen, estrategia que le funcionó, ya que esto era algo que no hacía y la llevaba a una escritura mecánica. A la par de la escritura de las sílabas, se formaban las palabras con el fin de contextualizarlas. Se le apoyó también en la articulación de las sílabas, cuando éstas se le dificultaban. En esta actividad se requirió de mayor tiempo al planeado, sin embargo los resultados fueron efectivos.

En la lectura Daniela podía leer con mayor claridad y confianza, lo cual reflejó un logro más en el cual se le hizo reflexionar.

Actividad sesión 19. Encuentra palabras nuevas.

Objetivo: Que la alumna identifique otras posibilidades de formar palabras y/o encuentre nuevas palabras dentro de otras y de esta manera aumente su vocabulario.

Se utilizaron 20 palabras para esta actividad, cuyo objetivo fue hacer que la alumna corroborara que con las letras de una palabra se pueden formar muchas otras palabras. Daniela encontró la mayoría de las palabras, algunas de ellas con ayuda, por ejemplo, de la palabra videojuego se obtienen las palabras video y juego, de guardarropa se obtienen guarda y ropa. Sin embargo se le dificultó formar nuevas palabras, por lo que se dió por terminado este ejercicio, considerando sus aciertos.

Actividad sesión 21. Completar oraciones, dictado de oraciones e improvisando oraciones.

Objetivo: Que la alumna le otorgue sentido a las palabras, completando y construyendo oraciones.

En esta actividad de oraciones incompletas, con sus producciones Daniela evidenció lo trabajado en el programa de intervención, logrando escribir con más confianza, con una letra legible y de manera correcta, mostrando algunas fallas leves en su escritura, sin embargo logró una buena producción de su parte. En sí, en este ejercicio la alumna identificó lo que faltaba agregar a las oraciones, ya que le sirvieron los dibujos que las acompañaban. No obstante, al principio presentó un poco de dificultad al identificar las palabras que daban significado a esas imágenes, pero una vez que se le ejemplificó como tenía que hacerlo, logró corregir y darse cuenta de su error y hacer adecuadamente el ejercicio.

El dictado de oraciones según Daniela le pareció más sencillo, pues manifestó haber estado repasando las sílabas inversas y trabadas en casa, sin embargo cometió algunas faltas ortográficas en la escritura de algunas palabras:

chicos - chios, muy - mui atrevidos – atrebidos zoológico – zologico nueva llenar - yenar bellotas – beyotas.

La improvisación de las imágenes como ya se ha notado le cuesta trabajo a Daniela. No obstante en esta sesión mostró más confianza para improvisar, lo cual le ayudó a tener un mejor resultado. Ella pudo realizar comentarios aunque superficiales de las imágenes por lo que se le guio para que las observara nuevamente y se le indujo para que realizara comentarios mejor estructurados. Finalmente logró completar 10 oraciones en las cuales se observa la correcta escritura de ellas, a excepción de que cometió un error ortográfico en la palabra abuelita (*ver imagen 21*).

Instrucciones: Completa las oraciones, poniendo la palabra que falta.






1. Mi  mamá cocinara pescado hoy.
2. En vacaciones iremos a la  Playa.
7. La  isla estaba rodeada de olas altas.
4. Mi  cantante favorito es Enrique Iglesias.
5. Hoy visitare a mi  abuelita.

Imagen 21. Completar oraciones.

De acuerdo a la evaluación de las actividades, Daniela logró construir oraciones cortas sin hacer distorsiones o sustituciones y con un menor número de omisiones, aunque con faltas ortográficas, *por ejemplo: -ombre en lugar de hombre-*, pero sobre todo, interesa resaltar que Daniela comprendía el significado de las palabras y lograba contextualizarlas. Sin embargo, continuó separando de manera inadecuada algunas palabras durante la escritura: *-em budo en lugar de embudo y tig res en lugar de tigres-*.

3.1.3. FASE III: Evaluación final y análisis del programa.

Objetivo:

- *Evaluar con base en los resultados de los alumnos la pertinencia de los programas de intervención.*

Una vez concluida la intervención, se aplicó la evaluación final (prueba académica), con el objetivo de comparar los resultados obtenidos con la prueba inicial, así como evaluar la funcionalidad de los programas de intervención y el aprendizaje de los alumnos. Dicha prueba se aplicó en una sesión, la cual tuvo una duración diferente para cada alumno. Daniela logró terminarla en 120 min, mientras que José pudo terminarla en 60 min.

Resultados del Caso 1. Daniela.

Durante la aplicación de la prueba inicial, la actitud de la alumna fue de interés y entusiasmo por realizar el trabajo, sin embargo las actividades de la prueba se le dificultaron, debido a que no había concluido su proceso lecto-escritor, por lo que se le apoyó en la lectura de las instrucciones y de algunos de los reactivos para motivarla a responder y que no se sintiera inhibida para realizar lo que se le pedía. Es importante mencionar, que en todo momento, durante la aplicación se le apoyó y supervisó, además se le brindaron las herramientas que ella necesitó para que pudiera realizar la tarea y se sintiera cómoda y confiada.

Durante la aplicación de la prueba final, la alumna mostró mayor interés y entusiasmo por realizar la prueba, así como por conocer los resultados de ésta en relación a su ejecución en la prueba inicial.

- Prueba académica inicial.

Las actividades que para la alumna resultaron más difíciles fueron las relacionadas con la lectura y la escritura *de palabras y oraciones, dictado y separación silábica*, pues no logró responder correctamente de manera independiente, en algunos casos solo pudo hacerlo con ayuda, a pesar de su disposición y atención.

Para el apartado 1 de la prueba "Lectura de palabras sueltas" a Daniela se le dificultó leer palabras que contenían las grafías "ll, ch, r" pues no las reconocía. Confundía u omitía durante la lectura las grafía "t y d", y también realizaba una lectura fragmentada de las

palabras, por ejemplo: *peligro por peli- g* y se le dificultaba la lectura de sílabas inversas y trabadas.

Las actividades que la alumna pudo responder con mayor confianza fueron: *la copia*, en la que presentó algunos errores como la omisión de letras y *comentar sobre un tema*, cumpliendo lo que se le pidió aunque de manera deficiente, denotando la falta de dominio en la expresión oral como manera de comunicar sus ideas de forma estructurada.

- Prueba académica final

Antes de iniciar la prueba se conversó con la alumna y se reflexionó sobre sus logros obtenidos a lo largo del programa de intervención y de la importancia que ella siga con la disposición e interés que la distinguió en la mayoría de las sesiones, esto con el fin de fortalecer estas cualidades que le servirán en ésta y otras situaciones. Su desempeño en las actividades de la prueba fue mejor y en un tiempo menor en comparación con la prueba inicial que había sido en tres sesiones. Cabe mencionar que algunas instrucciones se le leyeron a la alumna nuevamente para que pudiera realizarlas.

De manera general, en la prueba final los resultados fueron evidentes, pues en la lectura de palabras sueltas, Daniela se mostró confiada y pudo leer palabras con las grafías que al inicio no reconocía; mostrando una lectura más fluida y libre de dificultades en las sílabas inversas y trabadas, aunque en ocasiones ésta continuó siendo fragmentada.

Finalmente, aunque la alumna siguió presentando algunos errores en su ejecución, mostró un mayor número de aciertos en todas las actividades, destacando la lectura de palabras y de oraciones así como el dictado de palabras.

A continuación se presenta la puntuación obtenida en cada una de las actividades de las pruebas académicas inicial y final (ver tabla 6).

Tabla 6. Resultado de la prueba académica inicial y final de Daniela.

Actividades	Evaluación Inicial	Evaluación Final
	<i>Puntuación</i>	<i>Puntuación</i>
<i>Lectura de palabras</i>	12	24
<i>Separación silábica</i>	2	8
<i>Dictado</i>	3	9
<i>Copia</i>	0	1
<i>Lectura de oraciones y subrayado</i>	4	7
<i>Comentar acerca de un tema</i>	3	3
<i>Total</i>	24	53

Es importante mencionar que en la aplicación de la prueba inicial la alumna obtuvo 24 aciertos a pesar del apoyo y supervisión constante que se le brindó, estas acciones ya no fueron necesarias de manera permanente durante la aplicación de la prueba final, en la que obtuvo 53 aciertos de un total de 60.

Tabla 7. Resultados en las actividades de las pruebas académicas inicial y final de la alumna de 1° de secundaria.

Actividades	Evaluación Inicial	Evaluación Final
<i>Lectura de palabras</i>	<p>Presentó los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ No reconocía las grafías ch, ll, ñ, z. ○ Dificultad para pronunciar la ll, la ch y la r (sonido fuerte) ○ Confundía las letras u, v. ○ Omisión de letras durante la lectura (t, d). ○ Lectura fragmentada de sílabas inversas y trabadas, de la misma forma en palabras con grafías que aún no dominaba. 	<p>Mejoría en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Se reconocen y se leen las grafías ll, ñ. ○ Se establece diferencia entre las letras u, v. ○ Se leen correctamente las letras “t, d”. <p>Aún no ha consolidado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Recordar el nombre de las letras “ch, z” y por lo tanto su lectura en una palabra. ○ Pronunciación de la ll, la ch y la r (sonido fuerte). ○ Se dificulta la lectura de algunas sílabas trabadas (gre y cre).
<i>Separación silábica</i>	<p>Presentó los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Añadió letras. ○ Sustitución de letras. ○ Separación silábica incorrecta. 	<p>Mejoría en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ No se sustituyen ni añaden letras en las palabras. <p>Se siguieron observando errores en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Separación silábica incorrecta de sólo dos palabras.
<i>Dictado</i>	<p>Presentó los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Omisión de letras. ○ Sustitución de letras. 	<p>Mejoría en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ya no se sustituyen letras en las palabras. <p>Se siguieron observando errores en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ No se omiten letras en sólo una palabra. ○ Se usan incorrectamente los espacios en una palabra.
<i>Copia</i>	<p>Presentó los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Omisión de letras. ○ Omisión de acentos y signos de puntuación. ○ Sustitución de letras. 	<p>Mejoría en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Trazo adecuado y buena legibilidad de las letras. ○ No se sustituyen letras en las palabras.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso incorrecto del espacio. ○ No identificó ni reconoció algunas letras del alfabeto por lo cual le era complicado leer y escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se usa correctamente el espacio entre letras y palabras. <p>Se siguieron observando errores en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Omisión de letras (menor grado). ○ Omisión de acentos y signos de puntuación. ○ Reconocimiento de las letras del alfabeto, lo cual le permitió leer algunas palabras.
<i>Lectura de oraciones y subrayado</i>	<p>Presentó los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lee con dificultad sílabas inversas y trabadas. ○ No conoce los signos de admiración e interrogación, así como el uso de los mismos. ○ Una vez leídas las oraciones, no recordaba lo que decían. 	<p>Mejoría en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Una vez leídas las oraciones, recordaba lo que éstas decían, aunque no siempre de manera exacta. <p>Se siguieron observando errores en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificultad para leer sílabas trabadas (menor grado). ○ Desconocimiento de los signos de admiración e interrogación, ni el uso de los mismos.
<i>Comentar acerca de un tema</i>	<p>Presentó los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sólo pudo responder con ayuda. ○ Se le dificultó emitir su opinión y dar argumentos. <p>Apenas pudo realizar algunos comentarios desorganizados y con un valor superficial, vago y sin claridad.</p>	<p>Mejoría en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Menor desorganización en la expresión de sus ideas y mayor claridad. ○ Demanda de ayuda para dar respuesta a los cuestionamientos. ○ La opinión siguió siendo superficial, pero hubo menor dificultad al expresarla.

Al realizar la comparación de las evaluaciones inicial y final, se nota una mejoría después de la aplicación del programa de intervención, por lo que se puede decir que funcionó para atender las NEE de la alumna considerando el porcentaje de aciertos de la evaluación inicial que fue 40% y el de la evaluación final que fue de 88.3%.

De manera general, es importante comentar que aunque las actividades se realizaron en diferentes momentos y lugares con ambos alumnos por diversos motivos, el desempeño de Daniela fue mejor que el de José, quien a pesar de que avanzó, se distraía en algunas de las actividades o en ocasiones no quería realizarlas, por lo que se tuvieron que duplicar los esfuerzos y una atención especial para motivarlo. Sin embargo, los objetivos formulados para ambos programas de intervención así como los objetivos marcados para cada actividad tuvieron éxito en su mayoría, pues generaron cambios importantes en los alumnos.

Para el caso de José, casi no hubo apoyo por parte de sus maestros y no lo hubo de parte de su familia; el apoyo únicamente fue de la autora de este trabajo, lo cual repercutió en que el rendimiento del alumno en varias ocasiones fuera menor. Ocurrió el caso contrario con la alumna, con quien su madre estuvo siempre pendiente y apoyando todo el proceso y sus maestros se mostraron interesados en conocer los avances logrados.

Es importante mencionar que las actividades que se programaron se consideraron adecuadas, sin embargo se optó por aumentar otros ejercicios y tareas para reforzar los conocimientos adquiridos o bien, algunos fueron omitidos cuando se logró el objetivo.

Así en la aplicación de los programas de intervención se mantuvo un ambiente de motivación, confianza y comunicación con los alumnos, mostrando siempre asertividad y permitiendo la retroalimentación, considerando esto como de enorme importancia en el proceso del aprendizaje de los alumnos deficientes visuales, pues como señalan Delgado, Gutiérrez y Toro. (1994), ni el aprendizaje activo ni la repetición serán efectivos si no se cuenta con el interés y la motivación del alumno.

Resultados del caso 2. José.

Su actitud durante la aplicación de la prueba inicial fue desinteresada y apática, respondiendo a las actividades solo para terminarlas y no solicitó ayuda para realizarlas a pesar de haberle comentado que podía pedirla. Sin embargo, en todo momento durante la aplicación se le apoyó y se le brindaron algunas herramientas para que pudiera realizar la tarea y se sintiera cómodo. De igual manera, en los momentos en los que se le dejaba

continuar con la tarea sin supervisión dejaba de hacerla, por lo que requirió de apoyo, supervisión y motivación constante para concluir la prueba.

- Prueba académica inicial

Las actividades que para el alumno resultaron más difíciles fueron las relacionadas con la ortografía (*completar palabras y acentuarlas*), pues no logró responder correctamente a la mayoría de éstas, dado que desconocía las reglas ortográficas básicas, además de no interesarle en utilizarlas para mejorar su escritura.

En las actividades relacionadas con la *escritura de una carta y un diálogo*, José cumplió con lo que se le pedía, aunque de manera muy superficial, denotando el desgano por realizar una tarea de mayor calidad.

- Prueba académica final

Durante la aplicación de la prueba final, el alumno mostró una actitud de interés y reflexión en la prueba. Antes de iniciarla se conversó y reflexionó con él sobre los logros obtenidos a lo largo del programa de intervención, con el fin de animarlo a que realizará una mejor prueba. Aunque el alumno siguió presentando algunos errores en su ejecución, en las actividades de *completar palabras y acentuarlas*, mostró un mayor número de aciertos.

En las actividades de *escritura de una carta y de un diálogo* se destaca un avance importante en el uso del vocabulario pues éste es utilizado con mayor riqueza y precisión, aunque siguió presentando algunos errores que no afectaron la comprensión del escrito.

La tabla 8 presenta la puntuación obtenida en cada una de las actividades de la prueba académica inicial y final.

Tabla 8. Resultados de las prueba académica inicial y final de José.

Actividades	Evaluación Inicial	Evaluación Final
	<i>Puntuación</i>	<i>Puntuación</i>
<i>Completar palabras</i>	8	15
<i>Acentuar palabras</i>	12	18
<i>Escritura de una carta</i>	5	10

<i>Diálogo</i>	7	9
<i>Autoevaluación de los escritos</i>	4	3
Total	36	56

Es pertinente recalcar que en la aplicación de la prueba inicial, el alumno necesitó de apoyo y supervisión constante para iniciar y concluir la prueba, con lo que alcanzó una puntuación de 36 aciertos; en tanto durante la aplicación de la prueba final, esta acción ya no fue necesaria porque José realizó la prueba sin ningún tipo de insistencia y obtuvo 56 aciertos de un total de 70.

Esto muestra que el programa de intervención fue acorde a las necesidades educativas especiales de José, por lo que disminuyeron los errores ortográficos tanto en letras con igual fonema como en el uso de acentos y en las fallas en la omisión de letras; también mejoró significativamente la calidad de la producción de textos, ya que éstos eran claros, coherentes y comprensibles.

De manera adicional, incrementó su vocabulario, por lo que sus participaciones orales en el salón de clase también aumentaron. También desarrolló estrategias de revisión y autocorrección de sus producciones escritas, lo cual le permitió manifestar una actitud positiva sobre su trabajo. La evidencia del trabajo con José mostró que el programa de intervención funcionó, ya que se lograron los objetivos planteados.

Tabla 9. Resultados de las actividades en las pruebas académicas inicial y final del alumno de 3° grado de secundaria.

Actividades	Evaluación Inicial	Evaluación Final
<i>Completar palabras</i>	<p><i>Presentó errores, en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de g en lugar de j. ○ Uso de j en lugar de g. ○ Uso de ll en lugar de y. ○ Uso de v en lugar de b. ○ Uso de b en lugar de v. ○ Uso de s en lugar de z. ○ Uso de c en lugar de sc. ○ No utilizó el diccionario. ○ Corrección incorrecta. 	<p><i>Mejoría en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Se disminuyeron significativamente los errores. <p><i>Se siguieron observando errores en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Se usa ocasionalmente la b en lugar de v. ○ No se utiliza el diccionario; sin embargo se refleja el análisis de respuestas.
<i>Acentuar palabras</i>	<p><i>Presentó errores, en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Acentuación, incluso de letras consonantes. ○ Correcciones incorrectas. ○ Actitud apática durante el ejercicio. 	<p><i>Mejoría en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ya no se acentuaron las letras consonantes, se razonaron y verificaron sus respuestas, obteniendo mejores resultados. ○ Corrección correcta. <p><i>Se siguieron observando errores en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En ocasiones existe tendencia a responder de manera azarosa si no logra dar la respuesta correcta. ○ No uso el diccionario; sin embargo reflejó que analizó sus respuestas.
<i>Escritura de una carta</i>	<p><i>Presentó errores, en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de uso de las letras mayúsculas. ○ Omisión de letras. ○ Uso incorrecto del espacio entre palabras. ○ Adecuación: 1 punto de 2. Cumpliendo de manera general con la adecuación de una carta, pero presentando algunas carencias como: un encabezamiento superficial e incompleto. 	<p><i>Mejoría en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ No omite letras en las palabras. ○ Usa correctamente el espacio entre palabras. ○ Adecuación: 2 puntos de 2. Cumpliendo de manera general con la adecuación de una carta. Se ajusta al modelo de escrito que se le pide y responde la situación comunicativa planteada, es decir, sigue los puntos de orientación dados y la

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estructura: 1 punto de 3. Cumpliendo con una distribución coherente de las ideas, pero presentando la falta de conectores en algunas partes de su breve escrito. Además de la falta del uso de los signos de puntuación. ○ Corrección gramatical: 1 punto de 2. Debido a que el escrito presenta algunos errores gramaticales que no afectan la comprensión del texto. ○ Vocabulario: 2 puntos de 3. Debido a un vocabulario pobre y leves errores en su uso, aunque éste no afecta la comprensión del escrito. 	<p>extensión del texto se ajusta a lo que se pide.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estructura: 3 puntos de 3. El texto expresa con claridad lo que se le pide, cumpliendo con una ordenación y distribución coherente de las ideas. Además de una correcta interrelación entre las partes del escrito, uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión. ○ Corrección gramatical: 2 puntos de 2. El texto no presenta errores gramaticales pero la presencia de algunos errores ortográficos como son: Falta de acentos (<i>tecnica</i> en lugar de <i>técnica</i>) y la falta de <i>letras mayúsculas</i>, pero estos errores no afectan a la comprensión del texto. ○ Vocabulario: 3 puntos de 3. El texto presenta un vocabulario correcto y preciso, con cierta variedad.
<p><i>Diálogo</i></p>	<p><i>Presentó errores en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Omisión de letras. ○ Adecuación: 2 puntos de 2. Cumpliendo de manera general, con un ajuste al modelo de escrito que se le pide y sigue los puntos de orientación dados, aunque de manera muy superficial. ○ Estructura: 2 punto de 3. Cumpliendo con una distribución coherente de las ideas, pero presentando en algún caso, la falta de conectores en algunas partes de su escrito. Además, faltan algunos signos de puntuación. ○ Corrección gramatical: 1 punto de 2. Debido a que el escrito presenta algunos errores 	<p><i>Mejoría en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ No omitió letras en las palabras. ○ Adecuación: 2 puntos de 2. Cumpliendo de manera general con la adecuación de una diálogo. Se ajusta al modelo de escrito que se le pide y responde la situación comunicativa planteada, es decir, sigue los puntos de orientación dados y la extensión del texto se ajusta a lo que se pide. ○ Estructura: 2 puntos de 3. Pues el texto expresa con claridad lo que se le pide, cumpliendo con una ordenación y distribución coherente de las ideas. Además de una correcta interrelación entre las partes del escrito, uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión. Pero presentando

	<p>gramaticales que no afectan a la comprensión del escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulario: 2 puntos de 3. Debido a un vocabulario pobre y leves incorrecciones en su uso, aunque este no afecta a la comprensión del escrito. 	<p>en algún caso, la falta de algunos signos de puntuación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Corrección gramatical: 2 puntos de 2. Debido a que el escrito presenta algunos errores ortográficos como son: falta de acentos (<i>podrias</i> en lugar de <i>podrías</i>) y la falta de <i>letras mayúsculas</i>, pero estos errores no afectan a la comprensión del texto. ○ Vocabulario: 3 puntos de 3. El texto presenta un vocabulario correcto y preciso, pero con un vocabulario poco variado y pobre sólo en algunas partes del escrito.
<p><i>Autoevaluación de los escritos</i></p>	<p><i>Presentó errores en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A pesar de ser consciente de algunos de sus errores, no quiso corregirlos. 	<p><i>Mejoró en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Corrección de la mayor parte de errores en sus producciones de manera voluntaria.

Al observar la comparación de las evaluaciones iniciales y finales, se nota un aumento después de la aplicación del programa de intervención con lo que se concluye que funcionó la aplicación del programa de intervención, considerando el porcentaje de la evaluación inicial que fue 51% y el de la e valuación final que fue de 80% en el cual se puede observar numéricamente que la atención logró los objetivos programados para la atención del alumno.

CAPÍTULO IV. Conclusiones

Los resultados obtenidos a través del diseño, aplicación y evaluación de este programa de intervención, permiten concluir que la intervención psicopedagógica es un medio por el cual se puede apoyar a los alumnos que presenten necesidades educativas, ya que se toman en cuenta sus características personales.

Para diseñar el programa de intervención se debe retomar lo que el alumno es capaz de hacer y las dificultades que pueda presentar, para que con base en esta información se diseñen actividades que tomen en cuenta sus diferencias individuales (MEC 1996).

Por lo anterior, una vez concluida esta intervención psicopedagógica, se exponen las conclusiones con relación a los objetivos alcanzados. Dichos programas de intervención estuvieron dirigidos a dos alumnos de nivel secundaria con baja visión: Una alumna (Daniela) que presentaba necesidades educativas especiales en el área de la lectoescritura y para un alumno que presenta necesidades educativas especiales en el área de la expresión escrita y ortografía (José).

En base en los resultados obtenidos durante la evaluación inicial y los contenidos esperados para el grado escolar que cursa, se pudo constatar que Daniela mostraba un desfase muy evidente en relación con sus compañeros, así como una dificultad para acceder a los contenidos curriculares y José presentaba dificultades en la expresión escrita, la ortografía y la gramática. A estos acontecimientos, se suma la falta de atención específica por parte de los maestros tanto regulares como de apoyo, quienes hasta el momento habían reflejado atención insuficiente y una metodología de enseñanza inadecuada para los estilos de aprendizaje de ambos alumnos con visión disminuida.

De esta manera, con el programa de intervención Daniela logró aprender:

- La lectura y escritura de palabras con sílabas inversas y sílabas trabadas.
- La lectura y escritura de oraciones cortas.
- El reconocimiento y lectura de los siguientes fonemas: d, f, l, ll, ñ, q, r, t, u, y, v.
- La correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla.

A su vez José logró:

- Conferir sentido al texto, construyendo ideas articuladas y estructuradas.
- Mediante la práctica automatizada, una práctica reflexiva de una escritura correcta.
- Mejorar su ortografía bajo la idea de aprender escribiendo.

Así mismo, de manera simultánea al trabajo en las sesiones se promovió la motivación de los alumnos mediante el reconocimiento y valoración de sus logros, éxitos, conductas positivas y cooperativas en las sesiones individuales y grupales.

No obstante, a pesar de los avances mostrados por Daniela en lectura y escritura, sigue presentando un lenguaje deficiente en cuanto a su articulación y vocabulario se refiere; sin embargo, se espera que estas deficiencias se resuelvan más adelante con ayuda de otras terapias y del contexto adecuado para desenvolverse.

Uno de los mayores logros de ambos alumnos fue que tras mostrarles una forma distinta de organizarse y trabajar las actividades, conforme se fue avanzando en el desarrollo de la intervención, mostraban más interés y cooperación en las mismas. Como consecuencia de esto llegó el momento en el que donde empezaron a detenerse a reflexionar antes de emitir una respuesta en cada una de las actividades y a hacerse analíticos con respecto a los procedimientos que empleaban, aspectos que antes ni siquiera consideraban como necesarios para obtener mejores resultados. Esto con el fin de que la adquisición de conocimientos fuera significativa, como lo exigen las adaptaciones curriculares para niños con limitantes visuales. Esta situación reflejó un cambio de actitud: por su parte Daniela mostró mayor interés y compromiso y José pasó de una actitud de negación y apatía absoluta a realizar actividades con disposición, aunque al final pareció querer regresar a la actitud inicial.

Otro de los logros más importantes fue la autocorrección, pues esto fue uno de los propósitos a trabajar con ambos alumnos. Para lograr esto, se hacía la revisión de cada actividad con el objetivo que se dieran cuenta de sus errores y los corrigieran. Esta revisión consistía en que ellos leyeran y observaran sus producciones, pero también mediante el cuestionamiento. Una vez que se corregían se les reconocían sus aciertos y se les comentaba que sólo necesitaban prestar más atención. Con el tiempo, los apoyos dados fueron decrecentándose hasta que los alumnos internalizaron esta forma de trabajo y

realizaban las revisiones y correcciones por sí mismos, aunque a veces seguían cometiendo algunas faltas. Otro punto importante de mencionar es que los alumnos resolvían las actividades con más confianza, sin la presión de ser calificados o de obtener respuestas negativas antes sus equivocaciones.

De manera general, se pudo observar que los alumnos contaban con estrategias y habilidades que fueron desarrollando a lo largo de las sesiones y que no utilizaban en el aula con sus profesores, así como otras que fueron desarrollando con ayuda de quien presenta este trabajo, las cuales les permitieron acceder a la lectoescritura y en su caso mejorar la expresión escrita, además de promover el desarrollo de su memoria visual y auditiva, así como de la atención.

Considerando los resultados obtenidos por los alumnos se pudo constatar que ambos programas de intervención psicopedagógica cumplieron en gran medida con los objetivos planteados para el desarrollo de este trabajo, consiguiendo de esta manera que superaran algunas de las dificultades que mostraron al inicio. Se logró que los alumnos realizaran las actividades diseñadas para combatir las dificultades detectadas al inicio de la intervención respondiendo así a las necesidades educativas de Daniela y José. De la misma forma, el cambio significativo que se fue dando durante la intervención, se ve más claramente al final de ésta, observándose al comparar las producciones de los alumnos al inicio y al final de las evaluaciones.

Sin embargo, a pesar de ello, Daniela y José siguen presentando algunas necesidades educativas que se deberán trabajar. Para ambos casos, esto se detalla en los informes psicopedagógicos, pues los alumnos presentaron otras dificultades que no fueron atendidas en este trabajo, además que durante la intervención se detectaron otras dificultades por atender. Respecto a Daniela, es indispensable atender sus problemas de articulación y su lenguaje limitado, lo que puede obstaculizar el aprendizaje de la lectura y la escritura como menciona Pascual (2000); así como continuar con la escritura de sílabas trabadas e inversas pues aun cuando ya es capaz de leerlas y escribirlas, podrían llegar a olvidarse si no se practican, por supuesto de manera contextualizada y no sólo de manera aislada.

En el caso de José resulta un tanto más complejo pues mucho del logro que se tenga al resolver sus dificultades con la expresión escrita y la ortografía dependerán del ambiente en que se desenvuelva el alumno y de la conciencia que el mismo desarrolle sobre este tema,

así como del interés y las exigencias de sus profesores sobre los trabajos, implementando estrategias que le permitan obtener buenos resultados.

Es importante mencionar que aun cuando los logros cuantitativos y cualitativos, por parte de los alumnos fueron positivos, en este trabajo también hubo limitaciones, principalmente en el trabajo grupal por tratarse de grupos muy numerosos, pues una vez estando al frente de estos grupos, fue difícil captar su atención y evitar que sintieran mi presencia como una imposición. Sin embargo, aunque al principio lo tomaron como una manera de evadir clases, durante su aplicación logré su participación, además de hacerles ver que algunas de ellas podían orientarlos, como la actividad de “vocación y elección de la carrera”. Por tal motivo, se les pidió que tuvieran confianza para plantear sus dudas, lo cual también se vio reflejado al final de cada sesión grupal. De igual forma, el trabajo en grupo también influyó para que los alumnos se desinhibieran y lograran participar en clase, sobre todo José que no mostraba interés en hacerlo.

De la misma forma, el tiempo otorgado (50 min.) en algunas sesiones resultó insuficiente, sobre todo con Daniela, pues en ocasiones se tenían que aclarar con detalle sus dudas y dar por terminado los contenidos, por esta razón las sesiones se retrasaron. Al final fueron un tanto apresuradas las sesiones con José, aunado a su inasistencia, que como se puede observar en los detalles de las sesiones, dos de ellas no pudieron ser realizadas.

Otra limitante que se presentó durante la intervención, fue el hecho de que los alumnos no manejaban algunos términos o el vocabulario que se quería utilizar, por lo que hubo la necesidad de dedicar tiempo a revisar y repasar esto con ellos, lo cual al principio retrasó las actividades, pero después se tomó como una forma de introducir nuevos conocimientos aunque éstos no estuvieran planeados.

Por otro lado, tomando en cuenta la diversidad de problemas en las escuelas, con el paso de los años las instituciones educativas se encuentran con una demanda creciente de alumnos que llegan a un nivel superior de estudios con muy pocas habilidades para la ejecución de la lectoescritura, surgiendo una creciente preocupación por la formación educativa en dicha área, como es el caso de Daniela.

Por lo anterior, es importante mencionar que para reforzar el aprendizaje de ambos alumnos, especialmente de Daniela es necesario continuar siendo atendidos con mayor compromiso

por el servicio de USAER, realizando visitas al salón de clases con mayor frecuencia y trabajo individual para reforzar los contenidos que trabajen los maestros regulares y emplear una metodología similar en todas sus clases, con la cual puedan adaptarse rápidamente y ser eficaces en su enseñanza. En lo que respecta al apoyo por parte de los maestros, se puede decir que se tuvieron experiencias diferentes: en el caso de José las maestras se mostraron poco interesadas por el trabajo de intervención que se realizó, por el contrario, con Daniela las maestras y la Dirección mostraron mayor interés y apoyo en los avances que se pudieran lograr con ella, situación que se vio reflejada en los comentarios y entrevistas que tuvimos al respecto, así como en la flexibilidad y disposición para el trabajo de actividades con la alumna.

En este sentido se puede mencionar que el cambio de actitud de los profesores de grupo, es una de las áreas a las que se debería dar mayor prioridad, pues muchas veces los maestros de nivel secundaria dedican menos tiempo en el trabajo con sus alumnos regulares y aún menos con aquellos que presentan NEE. Situación por la cual la asesora de este trabajo me animó a tocar este tema con los directivos de esta escuela, durante una plática programada específicamente para hablar del tipo de adecuaciones y apoyos que se les debe brindar a alumnos con problemas visuales.

Considero también que el ambiente familiar en el que se desenvuelven los alumnos puede llegar a ser determinante, ya que es un factor que limita o favorece su desempeño académico, pues un contexto que brinda una gran cantidad de estímulos y experiencias, les dará mayor seguridad facilitará su expresión oral y estimulará sus relaciones sociales. De modo que si en el hogar, no se tiene la suficiente atención o los padres los apoyan de manera inadecuada evitándole esfuerzo y trabajo, limitarán su desarrollo y en consecuencia será muy lento al realizar las tareas que se le asignen. En estos casos se puede observar que por parte de los familiares de José no se recibió respuesta alguna por lo que no fue posible obtener información e intercambiar opiniones respecto a las NEE del alumno, así como de los avances del mismo; al contrario de los padres de Daniela pues se obtuvo muy buena respuesta en cuanto a la comunicación e interés por el trabajo.

Así mismo, el trabajo realizado como psicóloga educativa, comenzó desde que se tuvo contacto con la escuela (contexto), para poder diseñar y aplicar el programa de acuerdo a la identificación de las necesidades de los alumnos. En este caso se comenzó al aplicar la evaluación inicial para determinar las dificultades, habilidades y estilos de aprendizaje de los

alumnos para posteriormente diseñar y aplicar los programas de intervención con el fin de apoyarlos en sus dificultades. Por lo tanto, considerando la experiencia que brindó el llevar a cabo esta intervención, es que se puede mencionar que en la actualidad, la atención a las NEE continúa siendo un campo en proceso de exploración, ya que aún existen muchas carencias en cuanto al conocimiento, infraestructura, organización de los servicios y profesionalización en el campo educativo, por lo que resulta urgente solucionar dichos problemas, empezando por generar conciencia en cada uno de los actores educativos para que aporten propuestas y soluciones viables que respondan a la realidad educativa, llena de necesidades que el sistema educativo manifiesta en nuestro país.

Por ello creo importante mencionar que la población docente de toda escuela es otro objeto de atención para el trabajo del psicólogo educativo, puesto que los maestros al trabajar cotidianamente con alumnos que presentan algún tipo de dificultad, necesitan ser orientados y apoyados para desarrollar plena y satisfactoriamente su trabajo, pues requieren de estrategias que les permitan adecuar o modificar su metodología y/o actitudes para que su labor ante el grupo en general sea más eficaz.

Sin duda alguna, con lo anterior puede entreverse la importancia que adquiere la comunicación interdisciplinaria, para dar solución a las diferentes necesidades que manifiestan cada uno de los alumnos, ya que el estar enterados de los problemas o necesidades de sus alumnos, podría ayudar a los maestros y directivos a coordinar las adaptaciones necesarias que se requieran para que los alumnos con NEE tengan acceso a una educación adecuada sin tener que excluirlo del programa regular. Es aquí en donde el papel y desempeño del psicólogo educativo tiene lugar, considerando fundamental la tarea de ayuda, apoyo o mediador en el aula, realizando trabajo tanto con los maestros, como con los alumnos para aminorar las dificultades que éstos presenten y ayudar a mejorar su aprendizaje, sin dejar de lado a los padres de familia y demás sujetos que participen en el proceso de aprendizaje utilizando diferentes herramientas que permitan apoyar no sólo a los estudiantes sino a los docentes, mediante una evaluación diagnóstica inicial para identificar las necesidades de cada alumno y posteriormente desarrollar programas de intervención para apoyar a los alumnos que tengan en las dificultades y una evaluación continua durante el desarrollo del programa de intervención, que permita dar cuenta de los avances o retrocesos en los alumnos, para realizar adecuaciones al plan de trabajo y que el final los resultados sean favorables.

A continuación se enumeran algunas recomendaciones con base en los hallazgos del presente trabajo que pudieran considerar tanto padres, maestros y USAER para apoyar a los alumnos en cuestión. Algunas de estas recomendaciones podrán encontrarse en los informes psicopedagógicos, su finalidad es apoyar y reforzar el trabajo realizado con los alumnos.

José y Daniela

- Realizar un análisis específico de “lo que no consiguen aprender”, delimitando claramente lo que sí pueden.
- Seleccionar y adaptar los contenidos más próximos y asequibles, fáciles y asimilables.
- Definir cuál será la ayuda a utilizar, así como su carácter puntual constante y sucesivo.
- Las indicaciones deberán darse de una forma más específica, las veces que sea necesario.
- Sin duda, Daniela, tendrá un mejor desempeño, cuando se le preste atención y se individualice su enseñanza.
- Los profesores deben un espacio de clase para trabajar dictados, sobre todo con el fin de acelerar el ritmo de trabajo de la alumna.
- Asignar tareas extras específicas para trabajar en casa para reforzar contenidos en los que muestre dificultad, evitando aquellos que sean innecesarios.
- Realizar actividades lúdicas comunes diversas, con cuidado de no convertirlas en discriminadoras, sino que sean un elemento motivador, fuente de aprendizaje y de reforzador de las relaciones sociales.
- Los profesores regulares y de apoyo, deben trabajar en equipo, coordinándose para que los acuerdos a los que se llegó sean asumidos por todos sus componentes.
- Es importante que las autoridades escolares y los profesores, eviten limitar las capacidades de los alumnos, aceptando trabajos de baja calidad, cuando es evidente que el alumno puede lograr mejores producciones.
- Es necesario que los maestros, desarrollen en José la autocorrección y fomenten de esta manera la responsabilidad en las tareas que a él le tocan.

Así mismo, el papel como psicóloga educativa de la autora de este trabajo fue encaminar los conocimientos de los alumnos y que éstos los pudieran transferir a cualquier otra situación como en la expresión escrita, en donde además del aprendizaje escolar, se buscó que los alumnos pudieran expresarse de forma escrita para comunicar sus ideas en otras situaciones como poder escribir una nota a alguien, descubriéndolo como un medio de comunicación indispensable en la vida.

De la misma forma, se considera necesaria una mejor preparación, ya que en la psicología educativa pueden presentarse distintos casos de niños que presenten NEE asociadas a la deficiencia visual. Por ejemplo, en este trabajo no se tuvieron los conocimientos suficientes para tratar los problemas del lenguaje y su recuperación, aunque si se hizo una breve revisión sobre el tema. Sin embargo, los antecedentes que Daniela tenía con su terapeuta ayudaron a que ella obtuviera mejores resultados.

Para finalizar, sólo resta mencionar que trabajar brindando atención a Daniela y a José y ver los avances que tuvieron, produjo una grande satisfacción, pues resultó una experiencia gratificante ya que se pudieron ir observando los avances y logros paulatinos que cada alumno manifestaba, pues a pesar de las limitaciones en cuanto a disposición de algunos maestros y poca confianza por parte de otros, ambos lograron combatir sus dificultades. Como resultado en el caso de Daniela, mejorar su rendimiento y ser menos dependiente de sus compañeros y maestros. Respecto a José consiguió aprobar materias que estaba próximo a reprobado por su apatía y falta de compromiso. De manera general, esta experiencia permitió vivir lo importante que es la labor de un psicólogo educativo en el aula, específicamente orientada a mejorar el desempeño académico de los alumnos.

Finalmente, el desarrollo de este trabajo condujo a ver lo importante que es enseñar de forma didáctica y dinámica sin caer en lo tradicional de memorizar, dando cuenta de que hay otros caminos de enseñanza-aprendizaje que conducen a un aprendizaje significativo, sin dejar de lado el estilo de aprendizaje de cada alumno, respetando sus intereses, capacidades, habilidades y destrezas, con el fin de desarrollarlas y lograr un aprendizaje autónomo. Además, considerar toda la ayuda extra que necesitan los alumnos con baja visión, que les permita obtener un mejor desempeño realizando un menor esfuerzo al visualizar las letras durante una actividad o lectura cuando éstas tienen un mayor tamaño.

REFERENCIAS

- Aranda, R. R. E. (2002) (Coord.). *Educación Especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales* (pp. 1-25) Madrid: Prentice Hall.
- Arnaíz, P. y Martínez, R. (1998). *Educación infantil y deficiencia visual*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Arnaíz, S. P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M. y Vilella, M. (1998). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. España: Paidós.
- Bautista, J. R. (1993). Una escuela para todos: La integración escolar. *Necesidades educativas especiales*. España: Aljibe.
- Bautista, J. R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. España: Aljibe.
- De Bueno, M. M. y Ruiz, R. F. (1994). "Capítulo II. Visión subnormal." En Bueno, M. y Toro, S. (Coord.). *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos* (pp. 27-44). España: Aljibe.
- De Delgado, C. A., Gutiérrez, R. M. y Toro, B. S. (1994). "Capítulo VIII. Aprendizaje y deficiencia visual". En Bueno, M. y Toro, S. (Coord.). *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos* (pp. 141-144). España: Aljibe.
- Bueno, M. M, Begoña, E. F., Rodríguez, D. F., y Toro, B. S. (1999). "Niños y Niñas con baja visión. Recomendaciones para la familia y la escuela". Málaga, España: Aljibe.
- Cangelosi, D. (2006). *La integración del niño discapacitado visual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- De Medina, M. L. y Quispe, H. E. (2002). "¿Cómo se relaciona socialmente el deficiente visual? Pautas orientadoras". En: P. M., Córdoba, G. J., Ipland y M. A., Moya, (Eds). *Interdisciplinariedad y deficiencia visual* (pp. 63-76). España: Hergué Editora Andaluza.
- Dirección General de Investigación Educativa (2002). *Cursos de actualización educativa para profesores de educación especial y regular*. México: SEP.

García, P. P. (2001). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. Barcelona, España: Escuela Española.

García. I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L., Mustri, A. y Puga. I. (2000). *La integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México-España: SEP.

González, G. L. (1990). *Psicomotricidad para deficientes visuales*. Salamanca, España: Amarú.

De Illán. R. N y Arnaiz, S. P. (1999). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En Illán, R. N. (Coord). *Didáctica y organización de la educación especial (pp. 13-22)*. Málaga, España: Aljibe.

Jiménez, M. P. y Vilá, S. M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Marchesi, A. (2001). "Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas". En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp). *Desarrollo Psicológico y Educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21- 43). Madrid, España: Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Martín, E. (1990): "Del lenguaje de los trastornos a las necesidades educativas especiales". En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Comp). *Desarrollo Psicológico y Educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 15-33). Madrid: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación y Cultura (1990). *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Madrid, España: MEC.

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

Miñambres, A. A. (2004). *Atención educativa al alumnado con dificultades de visión*. Málaga, España: Aljibe.

Molina, E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales*. México: Trillas.

Mandujano, B. E. y Ortiz, M. G. (2010). "Capítulo VII. Niños con déficit sensorial en escuelas convencionales". En: M. G. Ortiz (coord). *Educación especial. Aportaciones de la neuropsicología* (pp.151-182.) México: UPN/Horizontes Educativos.

Puigdemívol, I. (1997). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. España: Graó.

Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. España: Graó.

Blanco, F., Rubio, M. y Ochaita, E. (1993). "Percepción sin visión". En: A. Rosa y E. Ochaita. (Comp.). *Psicología de la ceguera* (pp.51-199). Madrid, España: Alianza Editorial.

Blanco, F., Rubio, M. y Ochaita, E. (1993). "Ceguera y desarrollo psicológico". En: Rosa, A. y Ochaita, E. (Comp.). *Psicología de la ceguera* (pp.51-199) Madrid, España: Alianza Editorial.

Fuentes de internet

Eguiluz, P. J. y De Vega Santos, C. M. (1996). "Criterios para la evaluación de la producción escrita" (versión electrónica). En: *Didáctica del español como lengua extranjera 3*. Madrid, España: Fundación Actilibre. Recuperado de:

http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf (pp.11-14).

Núñez, M. A. (2001). "Deficiencia Visual" (versión electrónica). En: *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de:

<http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/10.pdf>. (pp. 6-13).

Sánchez, P. Acle, G., De Agüero, M., Jacobo, Z., Rivera, A. (2003). "Educación especial en México (1990-2001)" (versión electrónica). En: Sánchez. P. (Coord.). *Colección: La investigación educativa en México 1992-2002*. Volumen 4: Aprendizaje y Desarrollo (pp. 191-271). Recuperado el 14 de septiembre del 2001, de la base de datos IRESIE.

Van, Steelandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Chile: UNESCO. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA UN ALUMNO CON BAJA VISIÓN DE 3° DE SECUNDARIA

Bloque I. Motivacional

Objetivo: Que el alumno adquiera mayor autonomía y muestre interés para realizar sus actividades escolares.

Sesión 1. Grupal

Fecha: 20 mayo del 2011

Duración: 50 minutos.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Lograr que el alumno se perciba capaz y elimine pensamientos de fracaso.</p>	<p style="text-align: center;">La muerte del “NO PUEDO”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para realizar esta dinámica motivacional, se pedirá la autorización de la escuela. Se dará una explicación de algunas reglas específicas para realizar esta actividad. Posteriormente, se escribirá la frase “no puedo” en una lámina que se pegará en el pizarrón y se pedirá a los alumnos que saquen una hoja. Durante 15 minutos ellos escribirán todas las cosas que no pueden hacer, respetando el encabezamiento de la frase: no puedo. Una vez que hayan terminado, se pedirá que de manera voluntaria lean en voz alta sus frases. • Las hojas se doblarán y se meterán en una caja. Una vez hecho esto, la aplicadora dedicará unas palabras de despedida que incentiven a los alumnos a eliminar pensamientos negativos sobre las cosas que creen que no pueden hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caja • Lámina (letrero, “no puedo”). 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La reacción del sujeto ante el conocimiento de las frases de sus compañeros. • Que se de lectura a algunas de las frases o bien las comenten en privado y reflexionen sobre ellas.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Sensibilizar al alumnado acerca de la discapacidad.</p> <p>2. Lograr que el alumno se reconozca como responsable de sus acciones y se vea como una persona capaz.</p>	<p>Video “El circo de las mariposas”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del video a todo el grupo-clase. • Una vez visto el video, se hará una reflexión sobre éste. Los alumnos podrán expresar sus opiniones y comentarios respecto al mismo. En caso que el alumno decida no expresarlo verbalmente, se le pedirá lo realice de forma escrita con un formato que se le proporcionará, en el cuál se le pedirá identifique los dos personajes principales y su opinión respecto de éstos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 videos (circo de las mariposas) • DVD • Televisión (Biblioteca) 	<p><i>Se considerará</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La expresión de sus comentarios u opiniones respecto del video. • La opinión del alumno de respecto de los personajes principales.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que el alumno autoevalúe sus tareas académicas y elija algunas metas a corto plazo.</p>	<p style="text-align: center;">Planilla de metas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se distribuirá al alumno una planilla de metas y autoevaluación (ver anexo 8). Una para cada materia (español, matemáticas y formación cívica y ética) previamente seleccionada. Se le explicará cómo llenarla y se le animará a elegir algunas metas (académica, de relación) que desee lograr en cada curso, antes de finalizar el año. • Durante las siguientes sesiones individuales, se ayudará al alumno a establecer metas, así como designar acciones y estrategias para que pueda lograrlas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantillas ampliadas. • Lápiz/bolígrafo 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fijar y cumplir metas académicas a corto y/o largo plazo.
<p>2. Que el alumno se interese por la lectura, comenzando por oraciones cortas como encabezados del periódico.</p>	<p style="text-align: center;">Encabezados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le dejará al alumno de tarea que todos los días pase cerca del puesto de periódico más cercano y lea sólo los encabezados de los periódicos. (textos informativos). Se le pedirá elaborar una lista con los encabezados que lea por semana. En las próximas sesiones individuales él deberá comentar cuales fueron los encabezados que leyó y si éstos contienen alguna palabra que no haya entendido, para proceder a buscarla en el diccionario y finalmente conocer su significado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionario digital y en edición impresa. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Converse sobre los encabezados que leyó durante cada semana. • Exprese sus dudas respecto al significado de palabras que no haya entendido y participe en su búsqueda en el diccionario. • Si demuestra interés por la lectura, con el uso de los encabezados.

Bloque II. Relación-Autonomía

Objetivo: Que el alumno reconozca cuáles son sus habilidades, fortalezas y capacidades, se perciba capaz y de esta manera se muestre cooperativo y motivado para trabajar en equipo.

Sesión 4. Grupal

Fecha: 25 de mayo del 2011

Duración: 50 minutos

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que el alumno reconozca cuáles son sus habilidades, fortalezas y capacidades.</p>	<p>Vocación y elección de la carrera.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se trata de mostrar a los alumnos, una situación en la cual, alguno de ellos se presenta para un trabajo de verano en una empresa local. El jefe de personal le informa que en la compañía hay seis secciones y que debe elegir en cuál quiere trabajar. La remuneración es el mismo en todos los casos pero, una vez que se ha elegido, no se puede cambiar. <p>1. Se hará la entrega de juegos de copias con la descripción de las 6 secciones. <i>Producción, Administración, Dirección, Investigación, Publicidad y Personal.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Una vez leída la descripción a los alumnos, se trabajará en equipos armados según sus intereses (elección de alguna de las secciones), con un representante de cada pequeño grupo. Estos grupos discutirán su elección y estudiarán cómo se complementan sus trabajos para cumplir las metas de la corporación. <p>2. Finalmente, esta actividad dará pie para realizar una reflexión sobre cuáles son sus habilidades, fortalezas y capacidades.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Láminas de papel bond.• Copias de la descripción de las secciones.	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento de sus habilidades, fortalezas y capacidades.• Su integración y cooperación satisfactoria a un equipo de trabajo.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que el alumno muestre cooperativismo y establezca relación con sus compañeros de equipo.</p>	<p style="text-align: center;">Cinco cuadrados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se comenzará la actividad dividiendo la clase en 9 grupos de 5 alumnos. Se entregarán 5 sobres a cada uno de los equipos, se repartirá un sobre por equipo. Posteriormente, se les indicará que a la señal del docente, usarán las piezas del sobre para construir un cuadrado de 15 cm de lado. Los alumnos deberán tener en cuenta cuatro reglas. <ol style="list-style-type: none"> 1. No se permite hablar, señalar o utilizar cualquier otro tipo de comunicación no verbal. 2. Los participantes pueden dar piezas directamente a otros, pero no pueden tomar piezas de las otras personas. 3. Los participantes no pueden poner sus piezas en el centro para que los demás las tomen. 4. Se permite que cualquiera de los miembros de un equipo de todas sus piezas a otro equipo, aun cuando ya haya formado su cuadrado. • Los grupos que completan su tarea pueden observar en silencio el trabajo de los otros. Cuando todos los grupos han terminado. Se realizará una discusión acerca del comportamiento que facilita la realización de la tarea y que obstaculiza el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • 50 cuadrados y sus piezas. • 50 sobres. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Su integración a un equipo de trabajo. • Actitud positiva y cooperativa durante el juego. • Armado del cuadrado, respetando las reglas para su armado y el trabajo en equipo.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que el alumno participe de manera activa y asuma su rol como parte de un equipo.</p>	<p style="text-align: center;">Juego de Ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pedirá que los alumnos se agrupen por sí mismos en grupos de 5. Se entregará a cada grupo dos lápices y algunas etiquetas adhesivas. Se les pedirá elijan quien va a anotar las respuestas y quien será el vocero. Los roles se podrán rotar, eso lo decidirán al interior del equipo. • La aplicadora iniciará la actividad dando a los alumnos una categoría general, por ejemplo: cantantes. Luego se les dará 2 minutos para escribir tantas cosas como puedan acerca del tema. • La maestra (o) titular, ayudará a escribir las cosas de cada grupo. Terminada la primera ronda, se iniciará una segunda (elegirán otra categoría). La maestra (o) con ayuda de José, sumará los puntos. El equipo ganador será felicitado. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 lápices por grupo. • Hojas adhesivas de colores. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Su integración cómoda a un equipo de trabajo. • Actitud positiva y cooperativa durante el juego.
<p>2. Que el alumno identifique el orden y la secuencia de un texto y participe de manera activa como parte de un equipo.</p>	<p style="text-align: center;">Acomódalo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se les presentara los alumnos un texto corto, dividido en tiras. Previamente, se realizará una dinámica en la que se elegirá para participar solamente a una parte de la población de los alumnos. Se tratará que el alumno en cuestión sea uno de los elegidos, de no ser así se le animará para que participe. • Con los alumnos al frente, se les entregarán las tiras, ellos deberán leerlas en voz alta. Una vez leídas, deberán organizarse para darle el orden correcto al texto en un tiempo estimado. Después de ese tiempo, si no han logrado ordenar el texto o si lo han ordenado pero incorrectamente, los demás miembros del grupo podrán ayudarles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiras con texto 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Su integración cómoda a un equipo de trabajo. • Actitud positiva y cooperativa durante la actividad. • Asuma el rol y la responsabilidad dentro de su equipo. • Ordenar colaborativamente el texto con las tiras.

Bloque III. Atención y memoria visuales y auditivas

Objetivo: Conseguir que el alumno fortalezca su capacidad de atención y de memoria visuales y auditivas.

Sesión 7 y 8. Individual

Fecha: 31 de mayo y 2 de junio del 2011

Duración: 100 minutos

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Aumentar la capacidad de atención táctil y visual del alumno.</p>	<p style="text-align: center;">Dado con texturas</p> <ul style="list-style-type: none"> Se elaborará un dado que tendrá diferentes texturas en cada lado. Dichas texturas que el alumno deberá asociar con una imagen o signo. Primero deberá tocar cada una de las texturas con los ojos vendados y una vez que haya hecho el reconocimiento mental de estas, se le destaparán los ojos y podrá ver que cada textura tiene pegado un símbolo-figura y deberá tocar nuevamente las texturas en un tiempo estimado. Finalmente con los ojos nuevamente vendados se le pedirá mencione la textura que está tocando con su respectivo símbolo. 	<ul style="list-style-type: none"> Dado con texturas y símbolo-figura 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Las estrategias que utiliza para reconocer las texturas. Identifique correctamente las texturas asociándolas con el símbolo-figura.
<p>2. Aumentar la capacidad de memoria auditiva del alumno.</p>	<p style="text-align: center;">Series de palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> Se le presentarán una serie de palabras al alumno. Ejemplo: nombres de sus compañeros de clase, deportes, carros, marcas, etc. Para que posteriormente él las reproduzca conservando el orden correcto (series de 6 a 8 palabras). <p style="text-align: center;">Series de números y letras</p> <ul style="list-style-type: none"> De una serie de números y letras se le pedirá al alumno que de cada serie después repita primero los números en orden, empezando por el más pequeño y luego repita las letras por orden alfabético (series de 1 a 4 números y letras). 	<ul style="list-style-type: none"> Series de palabras. Series de número y letras. Tarjetas de secuencia. Listados de conjuntos. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Reproducción correcta de las series de palabras y números en orden y las secuencias de un listado.

	<p style="text-align: center;">Secuencias</p> <ul style="list-style-type: none">• Con ejercicios de secuencia, se le pedirá al alumno que intente recordar el orden de las tarjetas que se le presentarán. El orden de éstas se cambiará en varias ocasiones, dificultando un poco la tarea (tarjetas: letra-color y forma). <p style="text-align: center;">Listas</p> <ul style="list-style-type: none">• Se le presentarán al alumno cuatro listados con sus conjuntos revueltos, (muebles, animales, actores, personajes históricos) en las cuatro listas. Después se le pedirá al alumno que las observe por 5 minutos. Finalmente las listas se retirarán y se le pedirá escriba en su cuaderno todas las palabras que recuerde.• Se revisará cuantas pudo recordar y anotar y se le presentará una vez más los listados. Esta vez, se le preguntará si prefiere mencionarlas de manera oral o escribirlas nuevamente. Al final se le cuestionará sobre cuáles fueron las estrategias que utilizó para recordar las palabras y si considera que le fueron útiles.		
--	---	--	--

Bloque IV. Expresión oral, escrita y Ortografía

Objetivo: Que el alumno consiga mejorar tanto su expresión oral y su expresión escrita, así como la ortografía.

Sesión 9. Individual

Fecha: 3 de junio del 2011

Duración: 50 minutos

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
1. Reforzar en el alumno la expresión oral a través de tiras de imágenes.	Tira de imágenes <ul style="list-style-type: none">• Se le presentarán al alumno algunas tiras de imágenes seriadas, una por una y se le pedirá que haga una historieta breve de manera oral.	<ul style="list-style-type: none">• Tiras de imágenes	<i>Se considerará:</i> <ul style="list-style-type: none">• Crear y expresar oralmente las historietas.
2. Que el alumno comprenda la importancia de escribir textos con sentido y la importancia de los signos de puntuación.	Hábitos de estudio <ul style="list-style-type: none">• Con base en una lectura corta sobre los hábitos de estudio, un texto bien escrito, excepto por la puntuación. Se le pedirá lo lea con detenimiento y coloque los signos que hacen falta. El número de signos que hacen falta se le especificarán al final de cada lectura entre paréntesis.• Se le darán al alumno dos lecturas para que practique en casa, con las mismas actividades y pasos a realizar.	<ul style="list-style-type: none">• Lecturas: "Aprende del fracaso y Autoestima"• Textos con frases incompletas.• Diccionario digital e impreso.	<i>Se considerará:</i> <ul style="list-style-type: none">• Comprenda la importancia de redactar textos con sentido utilizando los signos de puntuación.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que el alumno elabore frases con sentido.</p> <p>2. Que el alumno adquiera conciencia sobre sus errores ortográficos y gramaticales y los corrija.</p>	<p style="text-align: center;">Completa textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le proporcionarán 4 textos con frases incompletas. Estos textos estarán basados en situaciones familiares para el alumno, pero también sobre algunas situaciones nuevas sin resultar complejas. <p>Ejemplo: <i>¿Quién te ha pedido_____? No me interesa_____, porque, además de_____, _____.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Éste es un ejemplo corto de los ejercicios con los que se trabajarán. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de trabajo con textos de frases incompletas ampliadas. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Complete correctamente las frases de cada texto, las cuales deberán tener sentido, plasmando ideas ordenadas y coherentes. • La ortografía y gramática correcta de sus párrafos.

Objetivos	Actividades y Procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que el alumno redacte párrafos a partir de frases.</p> <p>2. Que el alumno adquiera conciencia sobre sus errores ortográficos y gramaticales y los corrija.</p>	<p style="text-align: center;">Inserta la frase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le presentarán al alumno 4 series de 2-3 frases con las cuales deberá redactar un párrafo de acuerdo a una consigna específica: orden, comienzo, puntuación, uso de conectores, eliminar una palabra o sustituirla por un pronombre, etc. La diferencia entre esta actividad y la siguiente es que en ésta el alumno deberá insertar las frases dentro de otra (s) es decir, es un procedimiento más dirigido. <p>Ejemplo: <i>Los familiares del conductor estaban muy preocupados. /Su coche había aparecido abandonado en un descampado. /El conductor estaba abrumado por la situación.</i></p> <p>Instrucciones: <i>Inserta la segunda frase en el interior de la primera. / Inserta la segunda frase a continuación de la primera. / O bien... Redacta comenzando por la tercera frase.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final de cada frase, se le pedirá que revise y evalúe su escrito e intente corregirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de trabajo con las series de frases ampliadas. • Ejemplos impresos ampliados. • Diccionario digital y/o en papel. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La correcta redacción de los párrafos, los cuales deberán tener sentido (ideas ordenadas y coherentes) y deberá hacer uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión. • La ortografía y gramática correcta de los párrafos.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que el alumno logre redactar textos cortos con ayuda de frases ya elaboradas.</p> <p>2. Que el alumno adquiera conciencia sobre sus errores ortográficos y gramaticales y los corrija.</p>	<p style="text-align: center;">Crea textos a partir de frases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le proporcionarán al alumno 3 series de 4-5 frases con las que él deberá redactar textos cortos. • Se le dejarán de tarea algunos ejercicios que deberá apuntar en una libreta independiente. <p>Ejemplo: <i>A Luis le practicaron una operación quirúrgica. / La operación fue larga. / La operación fue complicada. / Después, los enfermeros llevaron a Luis a su habitación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada una de las series tendrá un nivel de complejidad mayor al anterior, debido a la ayuda que se le proporcionará y a las palabras con dificultad ortográfica. El alumno no podrá modificar el orden de las frases, pero podrá añadir tantas palabras como desee, etc. • Al final de cada ampliación, se le pedirá que revise y evalúe su escrito e intente corregirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de trabajo con series de frases ampliadas. • Ejemplos impresos ampliados. • Diccionario digital e impreso. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La correcta redacción de los textos, los cuales deberán tener sentido plasmando ideas ordenadas y coherentes y deberá hacer uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión. • La ortografía y gramática correcta de los párrafos. • Uso del diccionario digital o impreso, cuando presenta alguna duda.

Objetivos	Actividades y Procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Conseguir que el alumno redacte párrafos a partir de un tema.</p> <p>2. Que el alumno adquiera conciencia sobre sus errores ortográficos y gramaticales y los corrija.</p>	<p style="text-align: center;">Crea párrafos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le presentará al alumno una lista breve de algunos temas que resulten interesantes para él. De los cuales se le pedirá elija dos y los desarrolle en un párrafo. <p style="text-align: center;">Párrafos de enumeración, de comparación, de desarrollo y de problema solución.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le explicará que trabajaremos con <i>párrafos de enumeración, párrafos de comparación, párrafos de desarrollo de una idea y párrafos de problema-solución.</i> • Se le mostrarán ejemplos de cada uno, los cuales se le leerán y después él podrá releerlos si lo cree conveniente. • Una vez que haya comprendido, se le pedirá practique la elaboración de estos párrafos con base en algunos elementos. <p>Ejemplo de un párrafo de enumeración ya elaborado:</p> <p style="text-align: center;">Formas de entretenimiento distintas de la televisión.</p> <p><i>Ver la televisión no tiene por qué ser la única actividad en los momentos de ocio, hay muchas otras que pueden ser verdaderamente atractivas: la lectura, puede resultar apasionante puesto que hay libros para todos los gustos y edades; también podemos hacer algún tipo de ejercicio físico en la calle, en locales especializados o en casa; escuchar música; asistir a espectáculos o, simplemente, charlar con los amigos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se corregirán las faltas de ortografía y gramática del 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de temas de interés para el alumno: <i>el graffiti, las bebidas alcohólicas, el cine, el noviazgo, la música, los amigos, los deportes y la familia.</i> • Ejemplo de párrafos de enumeración ampliados. • Hojas de trabajo de párrafos de enumeración • Diccionario digital e impreso. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La correcta redacción de sus párrafos, los cuales deberán tener sentido plasmando ideas ordenadas y coherentes y deberá hacer uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión. • Que sus escritos, responda a la situación comunicativa planteada. • La ortografía y gramática correcta de sus textos. • Uso del diccionario digital o en papel, cuando presenta alguna duda.

	<p>alumno, de las producciones anteriores con ayuda del diccionario y haciendo participe al alumno. En caso de que el alumno cometa errores, se le pedirá haga una lectura en voz alta para que identifique en que se ha equivocado. Ejemplo: falta de coherencia, omisión de signos, acentos, etc.).</p>		
--	---	--	--

Sesión 18 y 19. Individual

Fecha: 21, 23 de junio del 2011

Duración: 100 minutos

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que el alumno elaborare textos con sentido.</p> <p>2. Que el alumno adquiriera conciencia sobre sus errores ortográficos y gramaticales y los corrija.</p>	<p style="text-align: center;">Crea textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le pedirá al alumno que mencione algún tema de su interés, se le explicará que va a escribir sobre ese tema, por lo que deberá tener un conocimiento vasto sobre éste. • Una vez elegido el tema, se le enseñarán 6 pasos a seguir como proceso para comenzar a redactar. Dichos pasos se le leerán en voz alta y se le entregarán por escrito. Una vez comprendidos estos pasos, se le solicitará elabore un listado sobre el tema que ha elegido. Ya con el listado se le pedirá lo lea en voz alta y trate al final de elaborar algunas preguntas que pudiera hacerse que den respuesta a ese listado. <p>Ejemplo: <i>¿Quién?, ¿Qué ocurrió?, ¿Dónde?, ¿Para qué sirve? Etc. Lo importante es que pueda dar respuesta al listado que ha elaborado.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez que ha terminado se le pedirá relea su listado y 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de pasos • Hojas de cuaderno cuadro alemán. • Diccionario digital y/o en papel. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Realice la búsqueda de un tema (s) de su interés. • Tenga conocimiento suficiente del tema elegido. • La correcta redacción de su texto, el cual deberá tener sentido plasmando ideas ordenadas y coherentes y deberá hacer uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión. • Escrito elaborado que mantenga la organización gráfica que debe tener un

	<p>detecte si hay ideas repetidas o si ésta son muy parecidas para que las suprima.</p> <ul style="list-style-type: none">• Posteriormente deberá tener en cuenta que algunas de las ideas de su listado podrían llevarlo a un texto muy largo y más complejo por lo que deberá suprimirlas también.• En seguida tendrá que agrupar enunciados que tratan de la misma cuestión. <p>Ejemplo: <i>Que es la moda. / Que influye en la moda. A quienes afecta la moda. / Qué consecuencias tiene la moda.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Después de esto quedará un esquema con el que el alumno se podrá guiar e iniciar la elaboración de un borrador, teniendo en cuenta el tipo de texto que va a escribir.		<p>texto.</p> <ul style="list-style-type: none">• La ortografía y gramática correcta del texto final.
--	---	--	---

Objetivos	Actividades y Procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que el alumno satisfaga su curiosidad y se acerque a buscar información, utilizando textos de su interés.</p> <p>2. Que el alumno adquiera conciencia sobre sus errores ortográficos y gramáticos y los corrija.</p>	<p style="text-align: center;">Temas de tu interés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le preguntará al alumno sobre algún tema que le interese, qué es lo que sabe de él y qué es lo que le gustaría saber sobre el mismo. • Esta actividad tiene como propósito, motivar que el alumno decida investigar acerca de ese tema. Durante el proceso se le irán haciendo sugerencias. • Ya al final, se le pedirá al alumno que elabore en casa un resumen breve con las ideas principales de ese tema, y una opinión personal, sugiriéndole el uso del diccionario en caso necesario. Dicho resumen, se revisará en papel y se le pedirá que lo comente con sus propias palabras, durante la próxima sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cuaderno cuadro alemán. • Diccionario digital e impreso. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La búsqueda de un tema (s) de su interés. • Conocimiento suficiente del tema elegido. • La correcta redacción de un texto, el cual deberá tener sentido plasmando ideas ordenadas y coherentes y deberá hacer uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión. • La ortografía y gramática correcta del texto final.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que el alumno se dé cuenta de las metas que se fijó y las que ha alcanzado.</p>	<p style="text-align: center;">Mis metas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con anticipación, se le pedirá al alumno que lleve las planillas que elaboró al inicio del programa para recordar cuales fueron las metas que se había fijado, cuales habrá cumplido, si está en el proceso de cumplirlas o si no ha podido alcanzarlas, así como los motivos de las mismas. El objetivo es dotar de importancia a aquellas que ha podido lograr y animarlo a que cumpla con aquellas que le faltan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planillas de metas. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La correcta redacción de sus metas. • Reflexión sobre las metas que alcanzó y que hizo para conseguirlas, así como aquellas que no alcanzó.
<p>2. Que el alumno elabore una carta a la directora de la secundaria solicitando un servicio y demuestre lo aprendido.</p>	<p style="text-align: center;">Carta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le pedirá al alumno que redacte un ejemplo de carta dirigida a la directora, solicitando el salón de cómputo o bien la sala audiovisual. 		

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Conseguir que el alumno corrija los errores de un texto, demostrando lo aprendido.</p>	<p style="text-align: center;">Cero errores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se dará lectura al texto titulado “Esa burla me dolió”, escrito por otro alumno (tomado de un libro de lectura para adolescentes). El texto habla sobre el impacto que pueden tener las burlas entre adolescentes tocando el tema de la ortografía. Una vez leído se abrirá un momento para la reflexión de la lectura. • Consecutivamente, se le mostrará al alumno el texto pero este se hallará mal redactado, sin coherencia, faltas de ortografía y gramática. • Posteriormente, se le pedirá al alumno que corrija todos los errores que encuentre en el texto leído. • La coordinadora hará la revisión del texto corregido, haciendo participe al alumno de la revisión. De ser posible, se realizará en voz alta haciendo énfasis en los errores, si es que los hay, para que el alumno se dé cuenta de éstos y los corrija. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto: “Esa burla me dolió”. • Diccionario digital e impreso. • Dinámica de reflexión 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La corrección del texto, el cual deberá quedar legible. • La ortografía y gramática correcta del texto final.

• *Nota: En todas las actividades se consideró el ritmo de trabajo, el grado de participación y de autonomía del alumno, así como si pedía ayuda para realizar los ejercicios y la autocorrección en sus producciones; además si hacía o no uso del diccionario digital o impreso, cuando presentaba alguna duda.*

ANEXO 2

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA UNA ALUMNA CON BAJA VISIÓN DE 1° DE SECUNDARIA

Bloque I. Motivacional y relación – autonomía

Objetivo: Que la alumna adquiera mayor autonomía, se perciba capaz de superar sus dificultades y, de esta manera, mejore la relación con sus compañeros de grupo.

Sesión 1. Grupal

Fecha: 20 de mayo del 2011

Duración: 100 minutos

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
1. Sensibilizar al alumnado acerca de la discapacidad, lograr que la alumna se reconozca como responsable de sus acciones y se perciba como una persona capaz.	Video “El circo de las mariposas” <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del video a todo el grupo-clase. • Al finalizar este video se presentarán dos videos más que ilustran la vida real y cotidiana del personaje principal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Videos • DVD. • Televisión. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Emitir reflexiones acerca de la discapacidad.
2. Que la alumna exprese un comentario u opinión acerca del video y de algunos de los personajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una reflexión sobre el video. Los alumnos podrán expresar sus opiniones así como comentarios respecto a éste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas tamaño oficio tipo offset. • Lápices. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentario u opinión oral de la alumna acerca del video. • Comentario u opinión acerca de al menos un personaje del video.

Sesión 2. Grupal

Fecha: 23 mayo del 2011 Duración: 50 minutos

Duración:

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
1. Que la alumna participe verbalmente y asuma su rol como parte de un equipo.	<p style="text-align: center;">Juego de ideas</p> <ul style="list-style-type: none">• Formación de equipos de 5 personas. Se les pedirá que organicen sus equipos para participar, escribiendo y posteriormente voceando sus respuestas. Se entregará los materiales y se dará inicio a la actividad con la introducción de una categoría general (cantantes). Se trabajaron 10 categorías.	<ul style="list-style-type: none">• Etiquetas adhesivas.• Lápices	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Asuma y cumpla el rol que adquirió en el equipo.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que la alumna consiga utilizar las notas gráficas como método para tomar apuntes.</p>	<p style="text-align: center;">Tomar notas gráficas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se explicará a la alumna que aprenderá a tomar notas de la clase de forma gráfica. Se le proporcionará una hoja blanca y se le pedirá doblarla por la mitad. Una vez hecho esto, se le leerá un texto muy breve y se le indicará que deberá utilizar símbolos y dibujos para tomar notas. • Se pegará una lámina con el texto ampliado, para que la alumna pueda tener visión de él mientras se hace la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas tamaño oficio tipo offset. • Textos breves recuperados de su libro de texto de español. • Lápiz. • Goma. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar mediante notas gráficas, lo que entendió del texto, en al menos 2 ejercicios de 4, considerando el ejemplo.
<p>2. Que la alumna consiga exponer mediante sus notas, las ideas principales que entendió del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de las ideas principales, según sus notas gráficas. 		<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición mediante notas gráficas de las ideas de al menos 2 de los textos trabajados.

Bloque 2. Coordinación visomotriz

Objetivo: Conseguir que la alumna perfeccione su coordinación viso-motriz y que esto se refleje en la lectoescritura.

Sesión 4 y 5. Individual

Fecha: 26 y 27 de mayo del 2011

Duración: 100 minutos

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
1. Aumentar la coordinación viso-motriz de la alumna.	<p>Copiando mi dirección</p> <p>La alumna deberá realizar en una hoja, la copia de la dirección de su casa. Además de tratar de leerla antes y durante la copia.</p> <p>Copia el dibujo</p> <p>La alumna deberá realizar un dibujo idéntico a un modelo que se localizará en la misma hoja.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Hoja de cuaderno cuadro alemán.• Hoja de dibujo.	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Número de aciertos en la copia de su dirección.• Autocorrección. • Copia correcta del dibujo.
2. Lograr que la alumna diferencie entre las letras mayúsculas y las letras minúsculas.	<p>Empareja las letras mayúsculas con las minúsculas</p> <ul style="list-style-type: none">• En una hoja con dos columnas, la alumna tendrá que emparejar la letra mayúscula con la letra minúscula y viceversa. Dichas columnas se trabajarán de manera aparte. <p>¿Todo se escribe igual?</p> <ul style="list-style-type: none">• Se le explicará a la alumna que los nombres de las personas se escriben siempre con la primera letra mayúscula y que los nombres de los objetos se escriben con la primera letra en minúscula. Se le brindarán algunos ejemplos.• Posteriormente se le pedirá que nombre algunas palabras que se escriban con la primera letra mayúscula y la aplicadora las escribirá en una lámina	<ul style="list-style-type: none">• Hoja de trabajo con letras mayúsculas y minúsculas.• Lámina de papel bond blanco.• Cuaderno de cuadro alemán.	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Emparejamiento correcto de todas las parejas de letras.• Nombrar correctamente al menos 5 palabras que inicien con una letra mayúscula. • Nombrar correctamente al menos 5 palabras que inicien con una letra minúscula. • Lectura correcta de al

	y seguidamente que nombre palabras que inicien con la primera letra minúscula. Al final la alumna dará lectura a las palabras que haya enunciado.		menos a 6 de las 10 palabras enunciadas.
--	---	--	--

Bloque 3. Atención y memoria visuales y auditivas.

Objetivo: Conseguir que la alumna desarrolle la capacidad de atención y de memoria visual y auditiva, como procesos importantes para consolidar la lectoescritura.

Sesión 6 y 7. Individual

Fecha: 30 y 31 de mayo del 2011

Duración: 150 minutos

Objetivos	Actividades y Procedimiento	Materiales	Evaluación
1. Aumentar la capacidad de atención auditiva, táctil y visual de la alumna.	<p style="text-align: center;">Mi dedo escribe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trazarán palabras sencillas, utilizando sal (sobre una bandeja) para facilitar la percepción, reconocimiento y orientación de las mismas, comenzaremos con los días de la semana y posteriormente serán elegidas palabras al azar por la alumna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sal. • Bandeja de color oscuro. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritura correcta de las palabras que se le pidan.
2. Aumentar la capacidad de memoria auditiva y de trabajo en la alumna.	<p style="text-align: center;">Series de palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le presentarán series de palabras (p. ejemplo: nombres de sus compañeros de clase, familiares, cantantes) a la alumna para que posteriormente ella las reproduzca en el orden correcto, 5 series de 4 a 8 palabras. <p style="text-align: center;">Secuencias de frases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le presentarán de manera oral 5 secuencias de frases y la alumna deberá acomodarlas en orden de tal manera que tengan coherencia. Dichas frases 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de ejercicios con series de palabras y secuencias de frases. • Láminas de papel bond. • Alfabeto móvil. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproducción de las series que se le presenten en su orden correcto al menos 3 de 5. • Acomodar en orden al menos de 3 de 5 de las secuencias de frases. • Identificar el nombre que hace falta de la lista proporcionada verbalmente.

	<p>serán repetidas de ser necesario.</p> <p>Ejemplo: En el árbol había un nido. El nido tenía cuatro huevos. De los huevos nacieron pajaritos.</p> <p style="text-align: center;">Letras olvidadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le pedirá a la alumna repita los nombres de sus familiares. Se escribirán en una lámina, ella los leerá y observará por un tiempo corto. Después de ese tiempo, la cartulina se quitará y se pedirá que ponga mucha atención, porque se le dirán los nombres de sus familiares, excepto uno, ella tendrá que indicar cuál es el que no se mencionó y así con todos los familiares. <p style="text-align: center;">Dictado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se conversará con la alumna acerca de algunas marcas de productos de dulces y comida. La aplicadora realizará una lista con estos productos. Seguidamente se le presentará un alfabeto móvil con el cuál se formaran los nombres de algunos de estos productos, a la vez que éstos se intercalen con nombres de sus familiares ya trabajados en la actividad anterior. <p>TAREA: Evocación y repetición de canciones de su gusto e interés.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la escritura correcta de por lo menos la mitad de las palabras del dictado.
<p>3. Que la alumna ejercite su atención y memoria auditiva.</p>	<p style="text-align: center;">Discriminación auditiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le enseñarán verbalmente dos sílabas que no constituyan una palabra y que tengan sonidos muy 	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas de papel bond. • Plumones de 	<p><i>Se consideró:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de sílabas que logre

	<p>distintos (pe-rre). Previamente, la aplicadora se habrá tapado los labios para que el reconocimiento de las sílabas sea sólo mediante la percepción auditiva. la alumna debe repetir las sílabas pronunciadas.</p> <p style="text-align: center;">Adivinando los sonidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trabajará con sonidos de animales, instrumentos musicales y objetos comunes. La alumna deberá reconocer los sonidos presentados. En caso de que la tarea le resulte muy fácil, se dificultará emitiendo dos sonidos a la vez. <p>TAREA: Para estas sesiones se realizaron previamente ejercicios (secuencias con imágenes) que la alumna podrá realizar en casa para seguir con el cumplimiento de los objetivos planteados.</p>	<p>colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grabaciones de sonidos diversos. • Ejercicios para realizar en casa. 	<p>discriminar por medio de la percepción auditiva (al menos 6 de 10).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de sonidos que logre reconocer (al menos 6 de 8).
<p>4. Que la alumna ejercite su memoria auditiva e identifique fonemas al comienzo, en medio y al final de una palabra.</p>	<p style="text-align: center;">Discriminación fonética</p> <ul style="list-style-type: none"> • En esta actividad se elaborará una ficha de trabajo. La alumna deberá rodear los dibujos cuyo nombre empiece por el mismo sonido inicial que los dibujos de la ficha por ejemplo, taza (/t/). Esto mismo se realizará con los fonemas al final y en medio de la palabra. Ejemplo: dado - pared, t tiempo -tortuga, cara - recibir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Listas de palabras para cada fonema. • Láminas de papel bond blanco. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Encerrar correctamente los dibujos que contengan los fonemas que se le indiquen.

Bloque 4. Lectoescritura

Objetivo: Que la alumna lea y escriba palabras, oraciones y textos cortos de manera correcta, adquiriendo la capacidad de comunicarse a través de la lengua escrita.

Sesión 8. Individual

Fecha: 3 de junio del 2011

Duración: 50 minutos

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
1. Que la alumna logre reconocer y asociar las grafías que se le dificultan en la escritura de palabras con ch, d, f, k, l, ll, ñ, q, r, t, u, v, y, z.	Memorama y Lotería <ul style="list-style-type: none">Realización de ejercicios para reforzar el aprendizaje de las vocales por medio de un memorama y de las demás letras del alfabeto con una lotería. Haciendo hincapié en aquellas que la alumna aún no domina de manera correcta. Por ejemplo: La identificación de las letras de su nombre.	<ul style="list-style-type: none">Memorama de vocales.Lotería del alfabeto.	<i>Se considerará:</i> <ul style="list-style-type: none">Respuesta correcta a la mayoría de los ejercicios de manera oral, fundamentalmente en los que se puso énfasis.
2. Que la alumna reconozca las letras que integran su nombre completo.	Lista de asistencia <ul style="list-style-type: none">Se le mostrará a la alumna un formato ampliado con fechas a rellenar en el que ella deberá escribir su nombre completo y en cada sesión deberá mediante una firma (símbolo, signo) confirmar que asistió a ésta. Desde este momento se realizarán las correcciones si resulta necesario.	<ul style="list-style-type: none">Lista de asistenciaLápiz y/o bolígrafo	<i>Se considerará:</i> <ul style="list-style-type: none">Reconocer las letras que integran su nombre, así como su escritura correcta.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que la alumna reconozca y asocie las palabras con ayuda de una imagen o símbolo.</p>	<p style="text-align: center;">Etiqueta para todo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pondrán etiquetas a los objetos que comúnmente utiliza en la escuela (cuadernos, lápiz, etc.) y se le pedirá que en casa utilice las etiquetas con los objetos de uso común. <p style="text-align: center;">Dibujos y palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le darán tarjetas que llevan la imagen junto con la palabra en la parte de abajo. Serán 30 tarjetas con diferentes palabras de uso común y significativo para ella. Ejemplo: signos frecuentes en la ciudad - <i>semáforo</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etiquetas adheribles. • Tarjetas imagen-palabra. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La asociación correcta de la imagen y la palabra en al menos 20 tarjetas.
<p>2. Que la alumna se familiarice con las grafías que se le dificultan y logre reconocerlas y diferenciarlas de manera oral y escrita.</p>	<p style="text-align: center;">Principio de las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le pedirá a la alumna que nombre palabras que empiecen con las iniciales de sus dos nombres “y, t” o bien tengan estas letras una posición intermedia dentro de las palabras. Posteriormente se le pedirá haga lo mismo con las letras “d, r, l, k y q”. Las palabras se escribirán en una lámina, conforme la alumna las exprese. • Posteriormente se le pedirá, las escriba en un cuaderno, tomando dictado. <p style="text-align: center;">Letras perdidas 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le entregarán a la alumna dos hojas (texto ampliado) de ejercicios, las cuales contienen una lista de 14 palabras con omisiones de letras y se le explicará que habrá de realizar dos pasos 	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas de papel bond. • Cuaderno de cuadro alemán. • Lectura “Esa burla me dolió” 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombrar al menos de 2 a 3 palabras por cada letra. • De un dictado de 14 palabras, obtener al menos 8 aciertos, o bien, de un dictado de 21 palabras obtener 12 aciertos (escritura correcta). • Identificar y escribir correctamente la letra o letras faltantes en al menos 8 de 14 palabras.

	<p>simultáneamente, el primero será identificar y nombrar la o las letras faltantes y posteriormente escribirlas en las hojas para completar esas palabras. Al final se dará lectura a estas palabras. En ambas actividades, se trabajara con las letras “y, t, d, r y l, k, q”.</p>		
--	--	--	--

Sesión 11, 12 y 13. Individual

Fecha: 9, 10 y 13 de junio del 2011

Duración: 180 min.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que la alumna reconozca palabras con ayuda de una imagen o símbolo.</p> <p>2. Que la alumna se familiarice con las grafías que se le dificultan y logre reconocerlas y diferenciarlas de manera oral y escrita.</p>	<p>Apóyate en la imagen 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le presentarán a la alumna las mismas palabras de las tarjetas de la sesión 9, pero esta vez estas tarjetas contarán con un anverso y un reverso. En el anverso estará escrita la palabra y en el reverso vendrá impresa la imagen. Se le presentarán las tarjetas alternadamente, es decir cuando se le presente la imagen ella tendrá que decir el nombre de la imagen (anverso) y viceversa <p>Apóyate en la imagen 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Previamente se habrán elegido tarjetas de la lotería (se tapan los nombres y se dejarán visibles las imágenes) que contengan grafías que la alumna aún no domine, y también se elaborarán algunas fichas que contengan sólo los nombres de las imágenes. Ambas actividades con la finalidad de que trabaje con las grafías. Al final, la alumna deberá elegir pares de éstas para lo cual se le darán de 10 a 15 segundos y 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas (anverso-reverso). • Cuaderno cuadro alemán. • Tarjetas de lotería. • Fichas con nombres de imágenes de la lotería. • Hojas de ejercicios (consonantes faltantes). 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y nombrar correctamente al menos 10 de las 20 tarjetas. • Elegir correctamente al menos 5 pares de 10.

	<p>posteriormente se le harán algunas preguntas con la finalidad de analizar dichas palabras, enfatizando las grafías.</p> <p style="text-align: center;">Letras perdidas 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le entregarán a la alumna dos hojas de texto ampliado de ejercicios, las cuales contendrán una lista de palabras con omisiones de letras y se le explicará que habrá de realizar dos pasos, el primero será nombrar la o las letras faltantes y posteriormente escribirlas en las hojas para completar esas palabras. Al final se dará lectura a esas palabras. <p>En las tres actividades, se trabajará con las grafías: ch, f, l, ll, ñ, u, v, z.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y escribir correctamente la letra o las letras faltantes en al menos 8 de 10 palabras.
<p>1. Que la alumna divida palabras en sílabas con las palmas.</p>	<p style="text-align: center;">Partiendo y repartiendo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le pedirá a la alumna que divida su nombre en sílabas con las palmas. Ejem: Alejandra Ale-jan-dra. Se llevará previamente hecha una lotería con objetos de uso común, animales, nombres. Las tarjetas se colocarán en una bolsa negra y se le pedirá que saque una ficha. Se le preguntará ¿Qué es? y luego se le pedirá divida la palabra en sílabas con las palmas. <p style="text-align: center;">Divide en sílabas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le darán a la alumna dos hojas de ejercicios, donde deberá dividir las palabras cortas en sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de lotería de 10 palabras. • Bolsa negra de tela. • 2 hojas de ejercicios. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • División correcta de al menos 6 de 10 palabras de la lotería con las palmas. • División correcta de al menos 8 de 10 palabras con las palmas.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que la alumna pueda leer y escribir palabras que tengan sílabas inversas.</p>	<p>Se realizarán ejercicios de diversos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Con letras móviles repasar las sílabas inversas, uniendo las consonantes con vocales (al, an, ar, etc.). La alumna leerá primero la consonante con vocal y posteriormente tratará de hacerlo con las vocales a la izquierda. ○ Unión de columnas de palabras con sílabas inversas. ○ Unión de pares de palabras que empiecen con la misma sílaba y a la par tachar las sílabas inversas. <p>• Al final de estos ejercicios, se le presentarán 5 frases que tendrán sílabas inversas. La alumna deberá realizar una copia de estas frases, subrayando las sílabas y un dictado de palabras sueltas con estas sílabas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de ejercicios. • Cuaderno de cuadro alemán. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar correctamente los tres tipos de ejercicios. • Realizar correctamente la copia de las frases con las sílabas inversas. • Leer correctamente las frases con las sílabas inversas. • Subrayar correctamente las sílabas inversas de las frases.
<p>2. Que la alumna pueda leer y escribir palabras que tengan sílabas trabadas.</p>	<p style="text-align: center;">Frases trabadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar las sílabas trabadas se utilizarán dos folios con las silabas trabadas que se forman con "r y con l" su combinación con las letras "b, c, d, p, t y f". • Se le presentarán 12 frases, 6 en cada sesión que tendrán en su interior los sinfonos: br, fr, pr, pl, bl y fl y en la siguiente sesión: cr, dr, gr, tr, cl y gl. Se dará lectura de estas frases y cada que se encuentre una sílaba trabada se le pedirá la deletree y después la lea completa y las repita sola y más tarde con la 	<ul style="list-style-type: none"> • Doce frases con sílabas trabadas. • Alfabeto móvil. • Cuaderno de cuadro alemán. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir con el alfabeto móvil sílabas trabadas. • Identificar y nombrar, las sílabas trabadas en una adivinanza y en un trabalenguas.

	<p>aplicadora.</p> <p>Ejemplo: <i>Primero deberá deletrear t-r-e</i> <i>Después deberá leer y escribir con el alfabeto móvil, la sílaba: tre</i> <i>Seguidamente deberá leer la palabra: tren.</i> <i>Finalmente deberá leer la frase completa: Iba en el tren y vi tres patrullas cerca de los trigales.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Paralelamente se realizará la copia y un dictado de algunas de las frases o palabras sueltas, aquellas que se identifiquen como difíciles para la alumna. • Al final de estos ejercicios, se le presentarán 5 frases que tendrán sílabas inversas. La alumna deberá realizar una copia de estas frases, subrayando las sílabas y un dictado de palabras sueltas con estas sílabas. <p>Algunos de las sílabas trabadas también se retomarán con ayuda de adivinanzas, trabalenguas y palabras sueltas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios con adivinanzas y trabalenguas. 	
--	--	--	--

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
1. Que la alumna una sílabas para formar palabras.	<p style="text-align: center;">Forma Palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le dará a la alumna una explicación sobre como formar palabras utilizando el alfabeto-sílabas para hacerlo. Primero se presentará una imagen y se romperá la palabra en golpes de voz. Se contara el número de golpes ayudándonos de palmadas. • Se apoyará a la alumna a articular con claridad en la medida posible cada una de las sílabas. Se utilizará un alfabeto móvil para escribir cada sílaba articulada, contando el número de letras que la forman y al final se juntarán formando el nombre de la palabra, ejemplo: Cam-pa-na. Campana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes • Alfabeto móvil. • Cuento escrito en lámina "Aprende del fracaso". • Lámina de papel blanco. • Plumones de colores. 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Correspondencia de las sílabas con las palabras leídas.
2. Que la alumna identifique otras posibilidades de formar palabras.	<p style="text-align: center;">Encuentra palabras nuevas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con el alfabeto móvil se escribirán (una por una) algunas palabras compuestas, previamente elaboradas para que respondan a las necesidades de esta actividad. Se le explicará a la alumna que dentro de estas palabras se encuentran otras más cortas. Con ayuda ella deberá encontrar si hay alguna palabra dentro de ese nombre, objeto, etc. Ejemplo: Consuelo-suelo y que si además se desordenan esas palabras se pueden formar otras. Ejemplo: rosales – rosa, rosal, sal, sales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto móvil. • Lista de palabras (soldado, Brasil, Ecuador, Pedro, amor, rocas, sanitario, comunicado, casarte, rosales, nadar, conversación). 	<p><i>Se considerará:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar y/o encontrar al menos 10 palabras del total de las 12 palabras originalmente mostradas.

Objetivos	Actividades y procedimiento	Materiales	Evaluación
<p>1. Que la alumna le otorgue sentido a las palabras, completando y construyendo oraciones.</p>	<p style="text-align: center;">Completar oraciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le presentará a la alumna, una hoja con oraciones incompletas. La aplicadora leerá lentamente la oración, enfatizando los sonidos y cuando se llegue a la imagen, se le pedirá a la alumna que en la rayita en blanco escriba la palabra que falta. <p style="text-align: center;">Dictado de oraciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le dictarán a la alumna 3 oraciones que deberá escribir en su cuaderno, éstas oraciones irán de un grado de dificultad menor a mayor y contendrán palabras con sílabas inversas y trabadas. <p style="text-align: center;">Improvisando oraciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le mostrarán a la alumna algunos recortes de revistas, se le pedirá que los observe bien y comente lo que se le viene a la mente con esas imágenes, después con ayuda de la aplicadora estructurará las oraciones de manera oral. • En las tres actividades se le pedirá a la alumna que explique con sus propias palabras que se quiere decir con las oraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • hojas de ejercicios 	<p><i>Se consideró:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir oraciones cortas, sin hacer omisiones, distorsiones o sustituciones y comprender su significado. • Respetar el espacio entre las palabras de cada oración. • Escribir oraciones que tengan sentido.

Nota: En todas las actividades se consideró el ritmo de trabajo, el grado de participación y de autonomía de la alumna; así como si pedía ayuda para realizar los ejercicios y la autocorrección en sus producciones.

ANEXO 3

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

1. Datos personales

Nombre: José (caso 1)

Fecha de nacimiento: 4 de abril de 1995

Edad: 16 años

Sexo: Masculino

Escuela: Secundaria Técnica. Pública

Grado Escolar: 3° Grado de Secundaria

Nombre de la Madre: Ángeles

Ocupación: Ama de casa

Fecha de evaluación: 02 mayo del 2011

2. Motivo de evaluación

Identificar las fortalezas, necesidades educativas especiales y apoyo requerido del alumno con baja visión para ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus características. Dicho alumno fue derivado por la trabajadora social y las maestras de USAER, a petición de quien realiza este trabajo, de acuerdo al interés por las necesidades educativas especiales que acompañan a una limitación visual en los alumnos. Las acciones realizadas por las maestras de USAER para apoyar al alumno hasta el momento han sido: integrarlo en salones con fácil acceso para él, situarlo en un lugar adecuado dentro del salón de clases para que obtenga mejor visibilidad y eventualmente ofrecer apoyo a los alumnos, a los padres y a los maestros de estos según lo demandarán los mismos. Por otro lado los maestros manifestaron la falta de conocimiento sobre cómo apoyar el aprendizaje y la integración del alumno. Las acciones que los maestros han realizado para apoyar al alumno son las siguientes: brindarle más tiempo para realizar y entregar sus tareas, exigirle trabajos de menor calidad o bien omitir dichos trabajos.

3. Técnicas e instrumentos aplicados

- Hojas de derivación a los maestros de grupo (3).
- Entrevista a los maestros de grupo (3).
- Guía de observación en el aula (7).
- Revisión de cuadernos de español, matemáticas y formación cívica y ética..
- Prueba académica inicial.

4. Apariencia física

José es un chico delgado que aparenta su edad cronológica, mide aproximadamente 1.50 m de estatura, con un peso aproximado de 50 kg. Es de tez morena-oscura, cabello negro lacio, ojos negros y pequeños, de cara redonda. Su presentación personal es aseada.

5. Conducta durante la evaluación

Antes de iniciar la evaluación se trabajó en establecer un clima de confianza con el alumno para poder beneficiar la relación durante el proceso de la intervención.

La evaluación se llevó a cabo en salones de diferentes clases, en la biblioteca de la escuela, y en la sala de cómputo. Durante la evaluación fuera del salón, el alumno se mostró colaborativo y atento a las instrucciones que se le daban y a las preguntas que se le hacían. Durante sus clases generalmente se mostró desinteresado por las actividades que se realizaban, constantemente revisaba su celular y en ocasiones escuchaba música con un audífono en sólo una oreja y cuando se requería realizar un trabajo en clase normalmente no lo terminaba esperando a que se tocara el timbre para el cambio de clase. De lo anterior se puede apuntar que era un adolescente que en ese momento no presentaba iniciativa para realizar sus trabajos y parecía estar desmotivado y no tener ganas de esforzarse para concluir sus tareas y actividades dentro del salón de clases.

6. Antecedentes del desarrollo

En general se desconocen sus antecedentes en la mayoría de las áreas pues sus tutores (madre, hermana) nos asistieron a las entrevistas, por lo cual la información que aquí se revela fue proporcionada por las maestras de USAER y por el propio alumno. Los profesores de José desconocen también esta información.

Ambiente familiar y sociocultural

José proviene de una familia disintegrada, se desconoce el nombre del padre, su madre tiene discapacidad auditiva, se desconocen los detalles de la relación entre madre-hijo. José es el último hijo de tres hermanos. La hermana mayor es la tutora de los hermanos y quien asume las responsabilidades de la familia.

José al poco tiempo de su nacimiento, reingresó al hospital por secreción conjuntival en ambos ojos, vómitos, diarrea y bronconeumonía. Tiene como diagnóstico síndrome dismórfico, nistagmus y coloboma del disco óptico, por lo que su pronóstico es malo para la función visual por malformación del globo ocular. El alumno obtiene mejor visión de acuerdo a la posición de su mirada y su agudeza visual se encuentra disminuida pero se desconoce el porcentaje de dicha disminución pues no se tuvo acceso al diagnóstico médico completo y el alumno no está completamente al tanto de la información médica, pero hasta el momento le ha permitido integrarse a una escuela regular. Su agudeza visual es mucho mejor de cerca que de lejos al momento de la fijación de la mirada en un objeto.

Historia escolar

El alumno fue escolarizado en instituciones de educación pública regular. Actualmente presenta dificultades en la expresión escrita y en la ortografía y desinterés para lograr metas escolares, esto último lo ha llevado a tener un menor aprovechamiento en diversas materias y además a ser etiquetado por sus maestros como un alumno flojo o como un alumno al que hay que sobreproteger por su discapacidad. El propio alumno comentó no tener ganas de asistir a la escuela por dos razones principales: el hecho de levantarse temprano y el preferir trabajar y ganar dinero para comprar cosas que a él le gusten.

Es importante mencionar su desinterés ante las actividades escolares que reciben una valoración negativa por parte de sus profesores, lo cual promueve la desmotivación y desgano del alumno en su proceso escolar.

José mantiene una relación distante en cuanto a convivencia con sus compañeros de clase, sólo con uno de ellos mantiene una buena relación y lo conoce desde hace dos ciclos escolares. De acuerdo con la trabajadora social y a la información proporcionada por una maestra que le dió clases en primero y en tercer grado, el alumno tenía un comportamiento diferente al que presenta actualmente tanto en lo académico como en lo social, lo cual hace reflexionar sobre el quehacer de la institución con sus alumnos, en especial aquellos con NEE. Durante las observaciones y de acuerdo a lo informado por los maestros sus compañeros se acercan a él con poca frecuencia. La relación con los profesores entrevistados se limita a seguir instrucciones y a ser evaluado.

7. Situación actual

Aspectos generales del alumno

a) Área intelectual

José presenta dificultades en la atención sostenida, no presenta ninguna dificultad en los aspectos de comprensión general y razonamiento.

b) Área de desarrollo motor

José no presenta dificultades importantes en la coordinación fina o gruesa a pesar de sus limitaciones visuales. Es hábil para moverse y desplazarse sin dificultad en su contexto y mantiene una posición corporal correcta mientras camina, sin embargo mientras está sentado su postura con regularidad no es correcta pues se mantiene agachado y tapa la luz que podría utilizar para tener una mejor visión al realizar sus actividades escolares.

c) Área comunicativo-lingüística

Su nivel de comprensión verbal actual es abstracto y su vocabulario reducido, considerando el contexto en el que se desenvuelve. Utiliza la escritura en tinta y no presenta dificultades de comprensión de textos sencillos, pero requiere de mayor tiempo para leerlos y procesar la información. Puede identificar el tema y la idea(s) principales entre otras actividades sencillas.

d) Áreas de adaptación e inserción social

De acuerdo con las observaciones realizadas en clase y las entrevistas realizadas a los maestros, puede explicarse que existe una tendencia de José a permanecer aislado en clase, por lo cual no se encuentra integrado socialmente con sus compañeros de manera satisfactoria, pues se observó que no existe interacción del alumno hacia sus compañeros y viceversa dentro del salón de clases, de la misma forma sucede con sus profesores. Esto probablemente podría deberse en cierta medida al trato que el alumno recibió de sus profesores; es decir, como al alumno se le hacían algunas concesiones, los demás alumnos pensaban que él tenía ciertas ventajas que ellos no, esto ocasionó que lo rechacen o eviten tener acercamiento con José, aunque no lo verbalicen. Es un alumno respetuoso y que de acuerdo a las observaciones y a sus profesores no tiene problemas de conducta.

Fuera del aula, el alumno mantiene contacto con algunos compañeros del ciclo pasado y con uno del ciclo que acaba de concluir pero que conocía de ciclos anteriores, a quien reconoce como su amigo. Con su familia expresó tener buena relación en especial con su hermano con quien comparte la mayor parte del tiempo además de los gustos en música y películas. En el ámbito social aparentemente no presenta dificultades para desenvolverse, pues el alumno exteriorizó el hecho de tener una buena relación con sus vecinos (comentando algunas experiencias) y con su jefe y clientes (trabaja en un auto lavado), lo cual indica que se comporta con más naturalidad en esos contextos estableciendo relaciones más variadas y convenientes.

e) Aspectos emocionales

José expresó que algunos de sus maestros no muestran interés por él y por revisar sus tareas, motivo por el cual él no se esfuerza en realizarlas pues dice: “para qué si nunca las revisa o se le olvida”. Durante la revisión de su libro de matemáticas se le hicieron algunos cuestionamientos respecto de algunos ejercicios incorrectos para conocer en dónde se encontraban los errores y comentó que anteriormente era un buen alumno en matemáticas y que además era su materia preferida y de la cual sus maestros en años anteriores se sentían orgullosos pero que actualmente ya no le interesa volver a sobresalir en esa materia. El alumno sabe que sus maestros le piden un esfuerzo mínimo o le tienen ciertas contemplaciones, en ocasiones innecesarias debido a sus limitaciones visuales de las cuales el alumno ha obtenido beneficios. Según lo observado y la información que se tiene se puede decir que sus profesores no le han brindado atención a José a pesar de que algunos ya habían identificado el problema y las repercusiones que este traía consigo.

a) Nivel de competencia curricular

El nivel de competencia académica de José se ha visto favorecido por su asistencia a la escuela regular, aunque está situado en un nivel de competencia menor al esperado en algunas áreas. Dicho nivel de competencia se realizó considerando la observación en el aula y la evaluación de conocimientos básicos en un contexto informal, así como de la información compartida por los profesores en cuanto a las dificultades presentadas por el alumno.

En las materias de matemáticas, formación cívica y ética refleja que no existen problemas de comprensión de contenidos generales. No muestra interés por ninguna asignatura en especial, pero ha mostrado mayor grado de rendimiento en formación cívica y ética. En la revisión de cuadernos se observaron algunas actividades inconclusas. La calidad de sus trabajos es limpia y ordenada.

Español

José posee facilidad de expresión oral a pesar de su vocabulario limitado debido al contexto en que se desenvuelve, sin embargo no utiliza con frecuencia esa habilidad a pesar de que ésta pudiera ser un instrumento importante de aprendizaje para el alumno.

Revisa y selecciona información de diversos textos para participar en la discusión sobre un tema que ya ha investigado, para esto utiliza medios electrónicos y escasamente información impresa (libros, diccionarios, revistas, enciclopedias), a menos que se le pida. Hace uso del lenguaje coloquial para demostrar que ha comprendido un tema y puede interpretarlo. Utiliza el lenguaje oral formal e informal en función de la situación comunicativa. Expresa oralmente con ligera dificultad sus argumentos, no realiza los cambios necesarios para transitar del lenguaje oral al escrito. La dificultad para redactar un texto se agranda de acuerdo a los propósitos que requiera el texto. Esto se presenta incluso al redactar textos libres y de experiencias personales. Además que en dichos trabajos escritos refleja un pobre vocabulario, no hay una estructuración de ideas claras y coherentes y no hace uso de nexos para unir ideas. Logra contrastar información que se le presenta de diferentes fuentes. Identifica y comprende el punto de vista de un autor en el texto, el propósito y el argumento, pero para esto a veces requiere ayuda.

Emplea los recursos gráficos y visuales para la construcción de un texto, pero no siempre hay una correspondencia entre la información textual y los recursos gráficos y visuales. No emplea sinónimos, ni pronombres para referirse a las cosas que se mencionan repetidamente y el empleo de adjetivos en la descripción de las cosas resulta escaso. Con frecuencia olvida emplear referencias de tiempo, espacio y persona al redactar textos que involucren dichas referencias.

En el caso del conocimiento del sistema de escritura y ortografía muestra dificultades con el uso de la v-b, s-c, ll-y, g-j. Además de dificultad en el uso de signos de puntuación y las tildes. La omisión de artículos, pronombres y verbos en una oración al igual que no le da importancia a la escritura sistemática de los nombres propios.

b) Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

Las actividades que se realizan en el aula difieren, pues por tratarse del nivel secundaria los profesores deciden la manera de organizar sus actividades. La mayoría de las actividades se realizan de manera individual, aunque de acuerdo a lo observado los alumnos gozan de suficiente libertad para interactuar, lo cual en ocasiones sobrepasa las normas de disciplina de la clase. A José le gusta trabajar individualmente o de preferencia con un amigo que se encuentra hasta el otro extremo del salón, este factor no siempre es considerado por los profesores, según refiere el alumno. Esta cuestión resulta importante pensando en los beneficios del aprendizaje cooperativo y en la integración social dentro del aula.

El ritmo de trabajo del alumno es lento, lo cual se debe en parte a la falta de motivación y compromiso por entregar sus actividades y a la falta de exigencia para entregarlos, más que por sus limitaciones visuales. Esto último es conveniente considerarlo pues de ahí se desprende una de las causas por las que presentaba evasión o justificaba la falta de entrega de sus trabajos. Sin embargo, ha de considerarse como importante brindarle un tiempo específico para realizar sus actividades, debido a sus dificultades visuales. Para resolver sus tareas toma en cuenta su complejidad: si la tarea es fácil y le interesa hace el esfuerzo de comprenderla y si la tarea es más compleja, trabaja con la estrategia ensayo y error.

Cuando no entiende la tarea se queda sin realizar la actividad y cuando se le ofrece ayuda prefiere no aceptarla, comentando que solo está “pensando cómo empezar” y se queda observando el cuaderno o libro sin realizar la actividad, esperando a que se dé el toque para el cambio de clase. Cuando no quiere realizar una actividad, lo atribuye a cansancio o bien a enfermedad. Lo anterior hace suponer que su actitud ante las tareas difíciles es de abandono y pasividad. Únicamente en la materia de formación cívica y ética entrega frecuentemente los trabajos a tiempo debido al interés que tiene en esta materia.

El alumno procesa la información por la vía auditiva y la visual. Su desempeño es mejor, cuando existe un ambiente agradable en la clase. Su atención se dispersa cuando sus demás compañeros están platicando. Los intereses del alumno fuera de la escuela giran en torno a los beneficios económicos que obtiene de su trabajo y en buena medida al dibujo, actividad que realiza cuando tiene tiempo libre en su casa y entre clases.

Los materiales de trabajo más comunes son los libros de texto, cuadernos, pluma y lápiz. Él prefiere las actividades sencillas de los libros de texto, en especial aquellas en las que hay que completar información o en las que se emplea el dibujo como una herramienta de representación para el cual tiene habilidades. En cuanto a la ayuda óptica, el alumno debería utilizar gafas pero prefiere no utilizarlos por la apariencia que éstas le brindan.

La asistencia a la escuela es un factor que debía considerarse pues el alumno tenía frecuentes inasistencias, lo cual pudo notarse durante el periodo de evaluación e intervención, hecho que reitera su desinterés y desmotivación por su proceso escolar.

8. Interpretación de Resultados

José es un alumno de 16 años con limitaciones visuales, que presenta dificultades en la adquisición de algunos conocimientos correspondientes a grados anteriores. Sin embargo puede acceder a contenidos que requieran mayor esfuerzo y mayor nivel de abstracción, pues se identificó que su mayor dificultad se encuentra en el área motivacional y social y de ahí se puede desprender y mejorar su desarrollo cognoscitivo, pero para esto necesita de ayuda individualizada.

Las características cognoscitivas identificadas en su aprendizaje escolar durante la evaluación le permiten realizar tareas complejas que exigen cierto nivel de abstracción, pero requiere de indicaciones precisas y de ayuda individual para la realización de actividades de un nivel de abstracción alto.

Principales necesidades – fortalezas y prioridades en la intervención

Prioridades	Necesidades	Fortalezas
✓	Dificultad para leer letras pequeñas.	Facilidad de expresión oral.
	Dificultad de comprensión lectora en textos complejos.	Identifica y comprende el punto de vista de un autor en el texto.

✓	Ejecución de tareas escritas de manera mecánica.	Usa el lenguaje coloquial para demostrar que ha comprendido un tema e interpretarlo.
✓	Dificultad para expresarse de manera escrita.	Revisa y selecciona información para participar en la discusión de un tema.
✓	No siempre respeta espacios entre palabras.	Emplea recursos gráficos y visuales para la construcción de un texto.
	Uso de un pobre léxico en trabajos escritos.	Logra contrastar información que se le presenta de diferentes fuentes.
✓	No hay una estructuración de ideas claras y coherentes.	
✓	No utiliza nexos para unir ideas.	
✓	Comete constantemente faltas de ortografía.	
✓	No le da importancia a la escritura sistemática de los nombres propios.	
✓	No emplea sinónimos y pronombres.	
✓	No revisa ni corrige sus errores.	
✓	Falta de motivación.	
✓	Apatía para realizar actividades en clase.	
	Frecuente incumplimiento de tareas.	
✓	Poca participación.	
✓	Dificultad para trabajar en equipo.	
	Dificultad para relacionarse con sus compañeros.	

Los tipos de apoyo que José requiere para continuar su integración hacen referencia a las siguientes adecuaciones curriculares: más tiempo para la realización de algunas tareas, instrucciones precisas y sencillas, explicación paso a paso en tareas de un alto nivel de

abstracción, así como de una evaluación que vaya de acuerdo con sus características y potencialidades. Las maestras de apoyo y los maestros de grupo deben estar de acuerdo con estos puntos, considerando que la escuela a la que asiste actualmente el alumno cuenta con un departamento de atención psicopedagógica.

Las expectativas de José se consideran realistas, pues apuntan a la integración laboral. Esta cuestión debería ser considerada en la escuela que se encuentra actualmente para la planeación y orientación del alumno cuando se integre a dicho sector. El alumno necesita entonces el apoyo de la escuela, de especialistas y de la familia para lograr su desarrollo integral y que pueda verse beneficiado académico, social y conductualmente. La integración de José necesita por lo demás de un trabajo más sistemático.

9. Conclusiones y recomendaciones

La observación del desempeño de José en las sesiones, los productos realizados, las conductas que presentó, muestran una actitud susceptible de cambio frente al trabajo, pero se hace necesario trabajar de manera sistematizada considerando una planeación, proceso de realización y la evaluación.

A través de los datos obtenidos en la evaluación se corrobora que se trata de un alumno que presenta necesidades educativas especiales derivadas de su baja visión en la expresión escrita y de dificultades en el área motivacional y social. Estas necesidades requieren seguirse trabajando, pues se trata de un proceso sistematizado que el alumno deberá continuar. El proceso de integración de José podría mejorar si se tomaran en cuenta las siguientes sugerencias:

A nivel curricular

Maestros

- Adaptación de las técnicas y criterios de evaluación (exámenes orales) se valoren aspectos relacionados con los valores, aptitudes, procedimientos y habilidades.
- Adaptación de las condiciones de aprendizaje: iluminación evitando el deslumbramiento, proximidad del profesor, sonoridad, hábitos de estudios y la flexibilidad metodológica.
Apoyos no ópticos: Ampliación del tamaño de la letra de los textos e imágenes,

materiales más contrastados, utilizar grabadores de audio para ayudar a recoger notas y apuntes, utilizar audiolibros como otros recursos de acceso a la información.

- Destinar un pupitre especial, con espacio para manipular sus materiales.
- Al plantear objetivos educativos, tomar en cuenta la importancia del aspecto laboral, sus intereses y necesidades como adolescente, su estilo de aprendizaje, el desarrollo de su socialización y de su autonomía.
- El material didáctico resulta en mayor grado, eficaz para el aprendizaje de estos alumnos, por lo que deberá tomarse en cuenta.
- Incorporar a su tutora al proceso de integración de su hermano y orientarla para realizar las acciones pertinentes.
- Promover el hábito de reflexionar sobre su ortografía y evitar sólo remarcar las faltas ortográficas, haciendo que las corrija. Así como persuadirlo sobre que el aprendizaje de una adecuada escritura, necesita práctica y puede ser útil para expresarse en la cotidianidad.

A nivel socio-afectivo

- Son necesarios los refuerzos verbales y afectivos. Con lo anterior, se puede generar un ambiente motivador y de confianza sobre sus potencialidades.
- Finalmente es importante que los maestros de apoyo (USAER) pudieran proporcionar información sobre aspectos específicos, relacionados con la baja visión (aporte de documentación, sugerencias), pues los profesores entrevistados desconocen dichos aspectos.

Tutora

- Trabajar conjuntamente con los maestros para mantenerse informado de los avances y posibles nuevas dificultades de José de modo que el apoyo necesario se le brinde tanto en la casa como en la escuela.

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

1. Datos personales

Nombre: Daniela (caso 2).

Edad: 14 años.

Fecha de aplicación: 02 de mayo del 2011.

Sexo: Femenino.

Escuela: Secundaria Técnica No. 54 "Jaime Torres Bodet".

Grado Escolar: Primer Grado de Secundaria.

Nombre del Padre: Daniel.

Ocupación: Militar.

Nombre de la Madre: Carolina.

Ocupación: Ama de casa.

2. Motivo de evaluación

Identificar las fortalezas, debilidades, necesidades educativas especiales y apoyo requerido de la alumna con baja visión, para ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus características.

Daniela fue derivada por la trabajadora social y las maestras de USAER, a petición de quienes se realiza este trabajo, debido al interés por sus necesidades educativas especiales que acompañan a una limitación visual en la alumna. Las acciones realizadas por las maestras de USAER para apoyar a la alumna hasta el momento han sido: integrarla en salones con fácil acceso para ella considerando además su limitación motora (no puede caminar por si misma), ubicarla próxima a sus maestros, en un lugar adecuado y con una iluminación lo más directa hacia su trabajo con el fin de que obtenga mejor visibilidad, establecer una rutina para que ella pueda entrar y salir del salón sin tropezar con sus compañeros o con objetos que estén tirados en el piso y ofrecer apoyo a la alumna, a los padres y a los maestros según lo demandaran. Por otro lado, los maestros manifestaron la falta de conocimiento sobre cómo apoyar el aprendizaje y la integración de Daniela. Las acciones que los maestros han realizado para apoyar a la alumna son las siguientes: utilizan cuadernos de cuadro alemán o cuadro grande, plumines de colores para diferenciar entre partes de un texto (título, subtítulo, desarrollo del texto, esquemas), brindarle más tiempo para realizar y entregar sus tareas, exigirle trabajos de menor calidad o bien omitir dichos

trabajos y en ocasiones trabajar individualmente con la alumna, cabe mencionar que esto último solo lo realizan dos de los tres profesores entrevistados.

3. Técnicas e instrumentos aplicados

- Entrevista a la madre.
- Hojas de derivación a los maestros de grupo.
- Entrevista a los maestros de grupo.
- Observaciones en el aula.
- Revisión de cuadernos.
- Prueba académica inicial.

4. Apariencia física

Daniela es una chica que aparenta una edad menor a la que tiene, mide aproximadamente 1.45 m de estatura, con un peso aproximado de 40 kg. Es de tez morena-clara, cabello castaño claro y lacio, ojos cafés, pequeños y utiliza gafas, su cara es ovalada. Su presentación personal es aseada. Su apariencia es la de una preadolescente delgada y pequeña.

5. Conducta durante la evaluación

Antes de iniciar la evaluación se trabajó en establecer un clima de confianza con la alumna para poder beneficiar la relación durante el proceso de la intervención, para ambas partes.

La evaluación se llevó a cabo en el aula de apoyo de USAER en la que las maestras estuvieron presentes pues es también su oficina y en la sala de cómputo. Durante la evaluación fuera del salón de clases, la alumna se mostró colaborativa y atenta a las instrucciones que se le daban y a las preguntas que se le hacían, sin embargo cuando no sabía cómo y qué responder por requerir de más esfuerzo se ponía muy nerviosa y hablaba muy despacio pues se apenaba con las maestras. Durante sus clases siempre se mostró interesada, cooperativa por las actividades que se realizaban, e incluso se mostraba inconforme si no se le incluía en las actividades para las que no siempre estaba capacitada. De lo anterior se puede apuntar que es una adolescente que tiene iniciativa y muestra esfuerzo al realizar sus trabajos en el salón de clases y de acuerdo con la madre también se esfuerza en casa.

6. Antecedentes del desarrollo

Desarrollo general

De acuerdo con la entrevista a la madre, durante el embarazo tuvo complicaciones alrededor de los 4-meses debido a una enfermedad de la garganta por un virus, por lo que estuvo expuesta a medicamentos, medida que pudo afectar al producto en ese momento, pero no se mostró el diagnóstico preciso.

En el aspecto motor Daniela se ha visto limitada para caminar, esto se detectó después de los 6 meses de edad, cuando la madre la llevó al pediatra porque no se movía, el doctor le explicó que esto se debía a que Daniela era una niña “gordita y floja”. Hasta los 9 meses una neuróloga le advirtió a la madre que Daniela no iba a poder caminar. A los 11 meses de su nacimiento comenzaron con la rehabilitación física y durante los primeros años presentó algunas deficiencias en el área motora. Daniela empezó a caminar aproximadamente entre los 7-8 años, actualmente debe utilizar una andadera. Su motricidad fina se ha desarrollado lentamente. Con base en esto, la madre refiere que gracias a dicha rehabilitación, su hija ha adquirido más seguridad para caminar, haciéndolo ahora de manera más erguida y con más fuerza.

La madre comentó que la forma en que exploró los objetos del medio fue a través del tacto y del medio auditivo para lo cual asistieron a una terapia ocupacional en un CAM.

Seguidamente la madre y su hija recibieron atención psicológica para poder culminar el proceso de duelo por las dificultades que su hija presentó al nacer. Actualmente la madre afirma que las dos han superado ese duelo.

La baja visión le fue detectada alrededor de los 3 años, debido a que la madre notó que una de sus pupilas era más pequeña y opaca, fue llevada con el oftalmólogo y ahí le diagnosticaron cataratas. Fue sometida a cirugía para corregir las cataratas y en ese momento le detectan astigmatismo, estrabismo y miopía por lo que comenzó a usar las gafas. Posteriormente empezó a utilizar un lente intraocular con el fin de mejorar su visión, pero sigue utilizando también las gafas.

Presenta también una deficiencia del lenguaje (afasia), la cual se debe a daño neurológico en el hemisferio izquierdo del cerebro que controla la comprensión y expresión del lenguaje.

Actualmente presenta problemas de articulación, su competencia comunicativa es adecuada cuando se trata de hablar sobre un tema cotidiano o del que tiene conocimiento, de otra manera le hace falta demostrar mayor capacidad de interacción verbal. Lo que hace la madre es corregirla cuando pronuncia mal alguna palabra, sin embargo esto no parece ser suficiente en algunas ocasiones.

También producto de la afasia en el área cognoscitiva se han manifestado problemas para comprender diferentes tipos de situaciones de la vida y situaciones escolares, como problemas para memorizar, la necesidad de ayuda individualizada y consecuente, instrucciones precisas, etc.

Finalmente la madre agregó que con anterioridad se han encontrado maestros que no quieren tener ningún contacto físico con Daniela, hasta aquellos a los que agradece la atención brindada a su hija. Así ha sucedido también con los doctores.

Ambiente familiar y sociocultural

Daniela proviene de una familia de 6 integrantes, sus padres eran jóvenes cuando iniciaron su relación, su padre militar y la madre ama de casa. Daniela fue la primera hija del matrimonio, sus hermanos de 11 años, la que sigue de 8 años y por último el más pequeño de 6 años. La relación familiar ha sido estable a pesar de los ajustes que en varias ocasiones han tenido que organizar en función de los 4 hijos, en especial con Daniela pues es de quien generalmente dependen dichos ajustes. El padre por su trabajo en temporadas permanece poco tiempo en casa, pero la madre comentó que es un padre responsable y que generalmente se dedica a consentir a sus hijos. La familia recibe apoyo de los abuelos maternos, así como ocasionalmente de los tíos, con los que Daniela tiene muy buena relación. La familia no tiene problemas económicos y afortunadamente puede beneficiarse de transporte particular para el traslado de Daniela y sus otros hijos.

Historia escolar

La alumna estuvo atendida en un CAM desde la etapa maternal hasta los 10 años en donde aprendió a leer y pronunciar algunas letras y números, ha recibido terapia ocupacional en casa desde los dos años, ha sido escolarizada desde los 4 años en el DIF de Iztapalapa. Asistió simultáneamente a una institución de educación especial de los 3 a los 4 años pero no recuerda el nombre de dicha institución. Recibió apoyo de una especialista en lenguaje en

consulta privada pero la abandonaron porque Daniela no quería realizar los ejercicios de articulación por parecerle “bobos” y la terapeuta aconsejó que se le corrigiera cuando pronunciara mal, pues considera que puede pronunciar bien sólo que no quiere hacerlo. Actualmente recibe atención por parte de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) dentro del horario escolar. Fuera de este horario asiste a su terapia de rehabilitación en instalaciones militares, terapia que aprecian y en la que tienen confianza para que Daniela pueda caminar. Las maestras de apoyo de la secundaria, la madre y sus profesores consideran que la asistencia a la escuela regular beneficia a Daniela sobretodo en su independencia que es una de sus principales dificultades y preocupación actual de los padres. Cuando Daniela ingresó a la secundaria, su madre le sugirió elegir el taller de secretariado pensando en su futuro en términos de una preparación laboral, sin embargo Daniela decidió tomar el taller de corte y confección del cual su madre comenta no ha sacado provecho.

7. Situación actual

Aspectos generales de la alumna

a) Área Intelectual

Daniela tiene dificultades para memorizar y retener a corto y a largo plazo cantidades pequeñas de información e instrucciones, las cuales hay que repetirle de manera muy específica y requiere de mayor tiempo para realizar sus tareas, en función de la complejidad de éstas. Sus procesos perceptivos y atencionales se ven mermados por la falta de acceso a los estímulos visuales. Presenta dificultades en la lectoescritura, así como dificultades en el razonamiento lógico-matemático.

b) Área de desarrollo motor

Daniela presenta dificultades importantes en la coordinación fina y gruesa. Utiliza una andadera para desplazarse pero generalmente precisa de ser acompañada lo que ha promovido dependencia hacia otras personas y autonomía limitada. En general, al caminar sus movimientos son torpes, pues tropieza y se tambalea hacia enfrente y hacia los lados. Cuando se encuentra sentada, mantiene una posición corporal correcta, de tal manera que no obstaculiza su trabajo. Cuando escribe o realiza líneas, tiene como resultado producciones con trazos muy grandes e irregulares.

c) Área comunicativo-lingüística

Su nivel de comprensión verbal es concreto y su vocabulario resulta básico para su edad. Sobre el lenguaje, resulta evidente que no pronuncia bien algunas palabras. La madre comentó que no pronuncia bien la r, t, l. Tiene dificultades para comprender y utilizar información de su medio en general y desconoce conceptos y temas muy básicos (escolar, social y de la vida diaria).

d) Adaptación e inserción social

De acuerdo con las observaciones realizadas en clase, la entrevista realizada con la madre y las entrevistas realizadas a los maestros, puede explicarse que la relación de Daniela con sus compañeros de clase es de cordialidad y con frecuencia de colaboración de parte de ellos cuando se trata de brindarle ayuda para trasladarse, sin embargo esto no sucede cuando se trata de una colaboración relacionada con lo académico o al trabajo en equipo dentro del salón. Del mismo modo los profesores exponen que uno de los aspectos positivos de Daniela es su interés por interactuar con los demás, participar en la clase y realizar las mismas actividades que realizan los demás. De igual manera, comentan que Daniela es una alumna que respeta la disciplina del salón y las normas que ahí se establecen. Aspectos como éstos resultan valorados por sus maestros y lo manifiestan expresando ganas de apoyar a la alumna en su proceso escolar.

Fuera del aula, Daniela pasa el recreo con su madre quien asiste con permiso de la Institución para acompañar a su hija en esos momentos. Con su familia expresó tener buena relación, en especial con sus papás, quienes siempre están al pendiente de ella. En el ámbito social presenta dificultades para desenvolverse, pues de acuerdo con su madre Daniela no tiene amigos, ni sale de casa sola y muy pocas veces visita a personas de su edad.

e) Aspectos emocionales

Daniela expresó que algunos de sus maestros no muestran interés por ella y por revisar o adecuar sus tareas. Sin embargo, algunas veces ella pide que se le dejen hacer las mismas actividades que los demás, aunque no siempre puede resolverlas. Manifestó un grande interés por aprender a leer y escribir para poder comunicarse de otra manera con los demás, además de poder aprender cosas y leer temas de su interés. Ella se ve a sí misma

como una persona dependiente e insegura, sin embargo se muestra con una actitud positiva ante las experiencias que se le presentan.

c) Nivel de competencia curricular

El nivel de competencia de Daniela se ha visto favorecido por su asistencia a la escuela regular, aunque ella está situada en un nivel menor al esperado en todas las áreas. Ella muestra especial interés por la materia de español, por resultarle menos complejas las actividades que trabaja y porque la relaciona con el aprendizaje de la lectoescritura, en donde muestra dificultades, las cuales no le permiten expresarse de manera escrita, aunada a la dificultad del lenguaje.

Su desarrollo psicomotor es deficiente en los aspectos de motricidad fina como trazar y escribir y grueso como la participación en juegos y deportes. Posee un desarrollo inferior en la coordinación óculo-manual y el equilibrio.

Las adaptaciones que se han hecho hasta el momento son poco significativas y consisten en flexibilización de los objetivos y tareas ocasionalmente personalizadas por algunas docentes. Realiza exposiciones al igual que sus compañeros, aunque de menor calidad. Se muestra dispuesta a levantarse de su lugar, a pesar de sus limitaciones motoras.

Para la lectura utiliza una lupa y para la escritura, dedica mayor tiempo y esfuerzo aunque generalmente lo hace erróneamente. Ante la solicitud de una respuesta verbal que requiera esfuerzo o mucha reflexión tarda en responder o contesta que no sabe o no recuerda.

En las actividades escolares en general, se muestra muy interesada y atenta la mayor parte del tiempo. Cuando se le pide participar, ella lo hace, aunque tarda en hacerlo. La calidad de sus trabajos es limpia y ordenada; sin embargo, algunas actividades de los cuadernos se encuentran incompletas.

d) Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

Las actividades que se realizan en el aula difieren de acuerdo a la materia y a el docente que la imparte pues por tratarse de nivel secundaria las(os) profesores deciden la manera de organizar sus actividades, sin embargo la mayoría de las actividades se realizan de manera individual. A Daniela le gusta más trabajar individualmente cuando tiene un vago conocimiento sobre el tema a tratar pues no le gusta que sus compañeros sean conscientes de ello, por el contrario cuando tiene conocimientos más completos o se siente más

capacitada le gusta trabajar en equipo, pero esto sucede pocas veces según sus maestros y ella misma.

Su desempeño es mejor cuando se pide su participación y recibe el mismo trato que sus compañeros. El ritmo de trabajo y de aprendizaje de la alumna es lento, por ello requiere constantemente de un esfuerzo mayor y un repaso de los contenidos. Sin embargo hace el esfuerzo por terminar las actividades a tiempo y cuando no las termina algunos de sus maestros optan por escribirle notas en sus cuadernos o bien, piden a algún compañero lo haga por ella. Los materiales de trabajo más comunes son los libros de texto, lápiz y pluma de color rojo y negro. En cuanto a la ayuda óptica, utiliza gafas y lupa, asimismo utiliza para una de las asignaturas, cuaderno de cuadro alemán y para las demás, cuadernos de cuadro grande.

Ella prefiere actividades que suponen emplear el dibujo como una herramienta de representación, porque le permite expresarse gráficamente, ya que no ha concluido el proceso de la lectoescritura. De igual manera la modalidad de respuesta es la manipulativa (dibujar, construir, fabricar). Esto se pudo observar en la revisión de sus cuadernos y en la entrevista a la alumna, aunque no es muy ágil con estas modalidades.

Cuando no entiende la tarea se queda sin realizar la actividad y con frecuencia pide ayuda o espera que sus maestros se acerquen a explicarle nuevamente. Regularmente requiere de más tiempo para realizar las actividades, algunas de las tareas que realiza son copias de textos de libros o de escritos de sus compañeros o en algunas ocasiones tareas personalizadas por las docentes. En su mayoría estas tareas requieren de la orientación del profesorado. La manera en que procesa la información es por la vía auditiva y la táctil, sin dejar de utilizar la visual.

Como ya se mencionó se le reconoce que mantiene una actitud positiva ante el trabajo, lo cual también se observó en clase. También atiende a sus profesores, así como las consignas y mantiene la atención y concentración en su trabajo. Mantiene una asistencia regular a la escuela y es constante con las tareas, que como se sabe es importante considerando el desinterés de los alumnos por la escuela.

8. Interpretación de Resultados

Daniela actualmente es una alumna de 15 años con limitaciones visuales, que presenta necesidades en la adquisición de algunos conocimientos correspondientes a los niveles escolares anteriores y en el actual. Además de dificultades del lenguaje y dificultades motoras. Daniela, pese a dichas dificultades puede acceder a contenidos muy específicos y de otras áreas que le sirvan sobre todo para poder integrarse y manejarse más adelante en la vida. Daniela puede realizar sólo 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.

Los tipos de apoyo que Daniela requiere para continuar su integración hacen referencia a las adecuaciones curriculares: más tiempo para la realización de algunas tareas, instrucciones precisas y sencillas, explicación paso a paso en todas las tareas, menor nivel de exigencia en el grado de profundidad de los contenidos que representan un grado de abstracción para los que no es competente y la eliminación de los contenidos superfluos. El maestro de apoyo y los maestros de grupo deben estar de acuerdo con estos puntos.

Principales necesidades - fortalezas y prioridades en la intervención.

Prioridades	Necesidades	Fortalezas
	Requiere del uso de lupa para lectura de letras pequeñas.	Actitud positiva, cooperación, para realizar actividades en clase.
	Motricidad deficiente (fina y gruesa). Inhabilidad para trazar formas.	Cumple con sus tareas.
	Dificultades de articulación y pronunciación: r, t, l.	Muestra interés por aprender.
✓	Dificultad perceptual auditiva: pues a veces confunde instrucciones y pide la repetición de las mismas, incluso es necesario una reestructuración.	Es limpia y ordenada con sus tareas.

✓	Dificultad para reconocer y/o diferenciar las grafías: ch, f, h, ll, ñ, q, u, v, w, x, y, z.	Conoce y representa de manera escrita los números y la mayoría de las letras del alfabeto.
✓	Confusión de la grafía con el fonema: t - d, k - q y r - l.	Conoce el valor sonoro convencional de todas las vocales y la mayoría de las consonantes.
✓	Dificultad en la lectura y escritura de: Sílabas trabadas (omisión o sustitución). Sílabas inversas (omisión o sustitución).	Puede escribir y leer algunas sílabas directas.
✓	Dificultad para leer y escribir palabras o enunciados cortos, por momentos realiza una lectura aislada de letras en una palabra. Realiza omisiones, sustituciones o adiciones.	Puede realizar una copia, aunque con algunos errores.
✓	Inadecuado manejo de espacios entre palabras y grafías.	Puede exponer un tema con información escasa y en poco tiempo.
✓	Ejecución de tareas escritas mecánicamente, como la escritura de su nombre, el cual no escribe correctamente.	Puede opinar brevemente, sobre los trabajos o situaciones que se presentan en el grupo.
✓	Dificultad para identificar y hacer uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de un enunciado.	Reconoce signos de operaciones básicas y realiza operaciones en calculadora.
✓	Dificultad para diferenciar mayúsculas de minúsculas: U-u y V-v	
✓	No siempre comprende lo que lee.	
✓	No revisa ni corrige sus errores.	
✓	Dificultad para emplear los signos de puntuación.	
	Dificultad en la memoria: para asimilar, almacenar y recuperar información.	
	Problemas de razonamiento lógico-matemático.	

	Realiza con lentitud las actividades.	
✓	Dificultad para relacionarse con sus compañeros.	
✓	Dificultad para integrarse en un equipo.	

Como se observa en el cuadro anterior, los contenidos académicos que la niña conoce y habilidades desarrolladas no corresponden al grado escolar que cursa. Así mismo sus profesores deberán fijarse lograr algunos retos en cuanto a contenidos académicos se refiere.

Las expectativas acerca de Daniela por el momento no apuntan a una integración laboral en un período cercano, pues primero será necesario aprender de manera satisfactoria algunos conceptos y contenidos básicos como saber sus datos personales, escritura de pequeños textos, cálculos matemáticos sencillos, etc. Según la información obtenida, puede decirse que el proceso de integración de Daniela la ha beneficiado académica, social y conductualmente, sin embargo esta no se ha concretado satisfactoriamente por lo que sin duda podría mejorar con un trabajo más sistémico y colaborativo por parte del personal escolar.

9. Conclusiones y recomendaciones

La observación del desempeño de Daniela en las sesiones, los productos realizados, las conductas presentadas, muestra una actitud positiva frente al trabajo. A través de los datos obtenidos en la evaluación se corrobora que se trata de una alumna que presenta necesidades educativas especiales derivadas de su baja visión en el área de la lectoescritura, área del lenguaje y el área motora (fina y gruesa). Se tiene en cuenta que estas necesidades requieren seguirse trabajando, pues se trata de un proceso sistematizado que la alumna deberá continuar con el apoyo de sus profesores, especialistas y familia, y para el cual no existe un momento específico de atención.

El proceso de integración de Daniela le ha beneficiado en algunos aspectos, sin embargo este proceso podría mejorar si se tomaran en cuenta las siguientes sugerencias:

A nivel curricular

Maestros

- Acuerdos entre maestros y USAER acerca de lo que Daniela puede lograr a partir de sus características cognoscitivas y sus logros académicos reales, para plantear objetivos educativos realistas.
- Adaptación de las técnicas y criterios de evaluación (exámenes orales) se valoren aspectos relacionados con los valores, aptitudes, procedimientos y habilidades.
- Al plantear objetivos educativos, tomar en cuenta la importancia del aspecto laboral, sus intereses y necesidades como adolescente, su estilo de aprendizaje, el desarrollo de su socialización y de su autonomía.
- Adaptación de las condiciones de aprendizaje: iluminación evitando el deslumbramiento, proximidad del profesor, sonoridad, ambientes con estímulos controlados, hábitos de estudios y flexibilidad metodológica. Ampliación del tamaño de textos e imágenes, *materiales más contrastados, utilizar grabadores de audio* para ayudar a recoger notas y apuntes, utilizar audiolibros como otros recursos de acceso a la información.
- Destinar un pupitre especial con espacio para manipular sus materiales.
- Brindarle información por otras vías sensoriales.
- Tomarse en cuenta el material didáctico para que el aprendizaje resulte en mayor grado eficaz.
- Aclarar dudas a la alumna y asegurarse de que ha comprendido.

A nivel socio-afectivo

- Brindar refuerzos verbales y afectivos. Con lo anterior, se puede generar un ambiente motivador y de confianza sobre sus potencialidades.
- Finalmente es importante, que los maestros de apoyo (USAER) proporcionen información sobre aspectos específicos relacionados con la baja visión (aporte de documentación, sugerencias), pues los profesores entrevistados desconocen dichos aspectos.

Padres

- Trabajar conjuntamente con los maestros para mantenerse informado de los avances y posibles nuevas dificultades de su hija de modo que el apoyo necesario se le brinde en la casa y en la escuela.
- Incorporarse al proceso de integración de Daniela.
- Evitar realizar tareas de manera mecánica y por el contrario reflexionar sobre ellas y leer con su hija las producciones que esta haga, valorando positivamente su esfuerzo.
- Abordar la publicidad y facilitar otros materiales de lectura que interesen a Daniela como medio para abordar la lectoescritura en otras situaciones.
- Comentar y persuadir a su hija sobre que el aprendizaje de la lectoescritura como cualquier otra cosa que se quiera aprender, conlleva un proceso y para mejorarlo se necesita práctica.

ANEXO 4

HOJA DE DERIVACIÓN

Antes de iniciar la exploración del niño que nos ha derivado, necesitamos información sobre los puntos que se indican abajo. Le rogamos que sea lo más explícito posible, ya que esta información resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existe otra información que no queda recogida en estos puntos y que considera pertinente, puede anotarla en el reverso de la hoja.

Fecha de hoy.....

Nombre y apellidos del niño/a.....

Fecha de Nacimiento..... Edad.....

Escuela..... Nivel.....

Nombre del maestro/a..... Curso.....

¿Desde qué curso viene a esta escuela?

¿Ha repetido algún curso? ¿Cuál?

- a) ¿Qué es lo que le preocupa más de este niño en este momento?
- b) ¿Qué aspectos de comprensión general y razonamiento ha detectado como fuentes de dificultades de aprendizaje?
- c) Describa de manera muy específica los problemas tanto académicos como conductuales que presenta el niño.
- d) Describa de manera breve el proceso de integración del alumno al aula de clases.
- e) Describa de manera breve la relación con sus compañeros de clase y de escuela.

ANEXO 5

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

Fecha:

No. de Observación:

Asignatura:

Alumno observado:

Grado y Grupo:

Escuela:

Maestra:

No. Niños:

Tiempo Duración	Actividad general grupo-clase	Actividad general del alumno
	Inicio:	Inicio:
	Desarrollo:	Desarrollo:
	Fin:	Fin:

Observador:

INDICADORES PARA LA OBSERVACIÓN

Actividad general del grupo-clase

Inicio: Registrar la manera en que se presenta la actividad.

Desarrollo: Registrar la forma en que se organiza la clase, la actitud del grupo clase y los acontecimientos que informan sobre la ejecución de las actividades (actitud y la forma de realización), las dificultades generalizadas, el ritmo de ejecución y sus hábitos en la presentación de trabajos.

Fin: Se trata de captar la presentación del final de cada una de las actividades, si existe o no una reflexión final y la forma de evaluación. De igual manera la intervención del educador

Actividad del alumno

Se registrarán los indicadores siguientes:

- Información de interacciones del alumno (maestro y compañeros)
- Actitud con respecto al trabajo
- Nivel de realización de las actividades planteadas
- Intervenciones del educador hacia el alumno
- La interacción del niño con el observador

Valoración global de las observaciones

Se realizará teniendo todas las observaciones, recogiendo los indicadores ya mencionados y que resulten relevantes para su análisis y posteriormente a la integración de la información del alumno en el informe psicopedagógico.

Bassedas, E. Huguet, T. Marrodán M. Oliván, M. Planas, M. Rossell, M. Seguer, M. y Vilella, M. (1998). **Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico**. Paidós: España

ANEXO 6

ENTREVISTA AL PROFESOR

Fecha:

Hora:

Nombre del profesor:

Curso que imparte:

Aplicó:

I. INFORMACIÓN DEL MAESTRO

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Desde cuándo trabaja en esta escuela?
3. ¿Ha leído acerca de la discapacidad del alumno?
4. ¿Cómo vive la experiencia de tener un alumno con necesidades educativas especiales en su clase?

II. INFORMACIÓN DE LOS PADRES

5. ¿Cómo es el apoyo que usted recibe de la familia del alumno/a en la escuela?
6. ¿Ha hablado con los padres del alumno/a sobre la inquietud que tiene acerca de las dificultades presentadas por su hijo?
7. ¿Qué recomendaciones ofrece a la familia para que apoyen el aprendizaje de sus hijos?

III. ÁREA SOCIAL

8. ¿Cómo considera que ha sido la adaptación del alumno/a, a la escuela?
9. ¿Cómo se relaciona con sus compañeros?
10. ¿Los compañeros del alumno/a han pretendido apoyarlo/a o por el contrario? ¿Cómo ha sido ese apoyo?
11. ¿Qué elementos del contexto cree que influyen negativamente en el aprendizaje del alumno?
12. ¿Qué señalaría como aspectos positivos del alumno/a?
13. ¿Cómo es la relación que tiene usted con el alumno/a?

IV. ÁREA ESCOLAR

14. ¿Cómo describe al alumno/a?
15. ¿Existe alguna dificultad que el alumno/a presente en el salón de clase?
16. ¿Cómo describe el desempeño del alumno/a en las actividades que realiza en clase?
17. ¿Cómo considera su rendimiento académico en comparación con sus compañeros?
18. ¿En qué actividades presenta mayor y menor comprensión y habilidad?
19. ¿Con que frecuencia requiere de su ayuda para realizar actividades?
20. ¿Qué tipo de apoyo le han brindado al alumno/a con base en las dificultades que presenta? ¿Qué resultados ha obtenido?
21. ¿Cuál es el apoyo que resultan más efectivo? ¿Con que frecuencia lo utiliza?
22. ¿Requiere de algún modelo para realizar la (s) actividad (es) o trabaja solo?
23. ¿Cuál es su ritmo de trabajo?
24. ¿Cuáles son los hábitos del alumno/a en el aula de clases?
25. ¿Se asegura que el alumno/a comprenda bien un tema? ¿Cómo lo comprueba?
26. ¿De qué manera la institución apoya a los alumnos/as con problemas visuales?
27. ¿Cómo ha sido el apoyo de USAER? ¿Usted lo ha solicitado?
28. Con base al apoyo que necesita ¿ha implementado una técnica de enseñanza diferente con el alumno/a?
29. ¿Cree que el alumno está motivado a aprender?
30. ¿Usted lo motiva a aprender? ¿Cómo?
31. ¿Ha realizado adecuaciones curriculares y/o espaciales? ¿Cuáles?
32. ¿Qué materiales suele utilizar?
33. ¿Cómo organiza el tiempo, durante una clase?
34. ¿Cómo evalúa el desempeño de sus alumnos? ¿Por qué?
35. ¿Hace algún tipo de adecuaciones para la evaluación del alumno?
36. ¿Cuál es su expectativa respecto a la intervención?

ANEXO 7

ENTREVISTA A LOS PADRES

I. FICHA DE IDENTIFICACIÓN:

Nombre completo:

Edad:

Hora: *Lugar:*

Fecha de la entrevista:

Nombre de quien contesta la entrevista:

Aplicó:

II. DATOS DE LOS PADRES

Padre

Nombre completo de la madre:

Ocupación:

Nivel de estudios:

Domicilio:

Teléfono:

Horario de trabajo:

Madre

Nombre completo:

Ocupación:

Nivel de estudios:

Domicilio:

Teléfono:

Horario de trabajo:

III. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN

1. ¿Cómo percibe la integración de su hijo/a en la escuela?
2. ¿Cómo percibe el aprovechamiento escolar de su hijo?
3. ¿Ha notado si su hijo/a presenta dificultades en la escuela? ¿Podría describirlas?
4. ¿Qué piensa usted acerca de la situación de su hijo (a)? *(Contesta de la pregunta 3 a la 7, sólo si el alumno presenta alguna dificultad en la escuela, de acuerdo con la madre).*

5. ¿Qué es lo que más le preocupa de su hijo en este momento? ¿Por qué?
6. ¿Qué ha hecho para apoyar a su hijo en sus dificultades?
7. ¿Cómo reaccionaron frente a las dificultades presentadas por su hijo?
8. ¿Tiene alguna dificultad en casa con algún miembro de la familia a causa de los problemas en la escuela?
9. ¿Cuáles son sus expectativas con respecto a la intervención?

IV. DESARROLLO FAMILIAR

10. ¿Cuántas personas integran la familia?
11. ¿Con quienes convive su hijo/a?
12. ¿Qué edades tienen?
13. ¿Pasa algún tiempo solo/a? () Sí () No ¿Cuándo?
14. ¿Con quién esta frecuentemente su hijo/a? () Padres () Hermanos
() Familiares () Solo-a
15. Estado Civil de los padres: () Casados () Separados
() Madre sola () Viudo/a
16. Hermanos

Orden de los hermanos, nombre y nivel de escolaridad:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

17. Relación del niño con la mamá: _____

18. Relación del niño con el papá: _____

19. Relación del niño con los hermanos: _____

20. Tipo de relación mantenida con abuelos y tíos: _____

21. ¿En casa quienes trabajan? () Mamá () Papá () Hermanos () Otro familiar

22. En la familia hay algún caso de: () Alcoholismo () Drogadicción () Violencia () Abuso () Otros

23. ¿Qué actividades realizan en familia?
24. ¿Realiza su hijo (a) actividades extraescolares?
25. ¿Cuáles son las actividades que realiza su hijo en casa? (*recreativas, responsabilidades*)
26. ¿Cuáles son las expectativas que tiene su hijo (a)?
27. ¿Cuáles son las exigencias para con su hijo (a)?

V. DESARROLLO EVOLUTIVO

28. ¿El embarazo fue planeado y deseado?
29. ¿Tuvieron problemas durante el embarazo?
30. ¿Estuvo expuesta a medicamentos por alguna enfermedad?

Área Motora

31. ¿A qué edad comenzó a caminar su hijo/a?
32. ¿A qué edad comenzó a correr su hijo/a?
33. ¿Cómo percibe actualmente las habilidades motoras de su hijo/a?
34. ¿Su hijo/a participa en actividades físicas dentro o fuera de la escuela?

Lenguaje

35. ¿Cómo considera usted (es) la calidad del lenguaje de su hijo/a?
36. ¿Presenta actualmente algún problema de lenguaje?

Alimentación

37. ¿Cómo es su alimentación?

Apoyos prescritos por especialistas

38. ¿Cuáles son los apoyos ópticos que utiliza su hijo/a?
39. ¿Recibe algún tipo de rehabilitación para sus dificultades motoras y de lenguaje? (*Pregunta para la alumna, caso 2*).
40. ¿Con qué frecuencia recibe atención oftalmológica y óptica?

VI. DESARROLLO ESCOLAR

41. ¿A qué edad comenzó sus estudios?
42. Escuelas anteriores: _____
43. Su hijo/a recibe algún tipo de apoyo extracurricular: _____
- () Rehabilitación () Terapéutica () Cursos de regularización () Apoyo psicológico

44. ¿Dónde ha recibido esta atención y que han trabajado?
45. ¿Desde cuándo inscribió a su hijo en esta secundaria? ¿Ha cambiado de escuela a su hija/o?
46. ¿Cuál es la relación que tiene usted con la escuela de su hijo (a)?
47. ¿Cuál es el apoyo que le brindan los maestros de USAER?
48. ¿Cuáles son los apoyos no ópticos que utiliza su hijo?
49. ¿Su hijo/a ha tenido problemas con algún maestro/a?
50. ¿Existe alguna motivación de parte de los maestros hacia su hijo/a?
51. ¿Los maestros y USAER le mantienen informada acerca de los avances o retrocesos de su hijo/a?
52. ¿Conoce en que materias su hijo/a presenta mayor dificultad?
53. ¿Qué apoyo le brinda el profesor a su hijo (a)?
54. ¿De quién recibe apoyo para realizar las tareas y cuánto tiempo les dedica?
55. ¿Qué dificultades presenta su hijo/a al realizar una tarea?
56. ¿Necesita constante supervisión para realizar la tarea?

VII. DESARROLLO SOCIAL

57. ¿Su hijo/a tiene amigos en casa? ¿Cómo es la relación entre ellos?
58. ¿Cómo considera la relación de su hijo (a) con su profesor y compañeros?
59. ¿Su hijo /a tiene amigos en la escuela? ¿Cómo es la relación entre ellos?
60. ¿Qué actividades realiza el alumno/a antes y después de la escuela?

Anexo 8

Planilla de autoevaluación y planeación de metas.

Nombre: _____ Consejero: _____

Materia: _____

1. Autoevaluación.

a. ¿Cuál es mi situación en relación a esta materia?

b. ¿Qué dificultades estoy teniendo?

c. ¿Cuánto tiempo y esfuerzo he estado dedicado a esta materia?

d. ¿Necesito más ayuda en clase?

e. ¿Qué hago para obtenerla?

2. Metas académicas.

a. La meta que quiero lograr antes de que termine el curso es:

b. Quiero esforzarme por esta meta porque:

c. Lograré esta meta mediante:

3. Meta de conducta o relación.

a. La meta que quiero lograr antes de que termine el curso es:

b. Quiero esforzarme por esta meta porque:

c. Lograré esta meta mediante:
