



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA
EN UN CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE**

**TESIS EN LA MODALIDAD DE INFORME DE
INTERVENCIÓN PROFESIONAL
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA:

BRENDA VICTORIA MAYA

ASESOR:

CUAUHTÉMOC GERARDO PÉREZ LÓPEZ

Fecha: marzo de 2018

Agradecimientos

Doy gracias a Dios por darme la fuerza, sabiduría y paciencia para culminar una carrera; por la hermosa familia que me regalo y por todo lo que me ha dado.

A mi madre Fidela Maya García por su apoyo idóneo e incondicional, por todo el cariño, amor y sus consejos; pero sobre todo por respetar mis decisiones e impulsarme a culminar mí carrera.

A mis hermanos, cuñadas y sobrinas, por todo su apoyo, motivaciones y cariño

A mi asesor Cuauhtémoc Gerardo Pérez López por guiarme para la realización de este proyecto, por brindarme su apoyo, comprensión, sugerencias y por compartir sus aprendizajes y experiencias laborales

A mis maestros de la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme herramientas y consejos durante mi estancia en esta hermosa casa de estudios.

Con cariño Brenda Victoria

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
CAPÍTULO I	
MARCO REFERENCIAL	5
Historia de Educación Especial internacional	5
Historia de Educación Especial en México	6
Integración	7
Políticas de educación integradora en México	7
Integración educativa	8
Necesidades Educativas Especiales (NEE)	10
Adecuaciones Curriculares	11
Adecuaciones curriculares no significativas	12
Adecuaciones curriculares significativas	12
Procesos de la adaptación curricular	13
Inclusión	14
Políticas de educación inclusiva en México	14
Inclusión educativa	14
Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)	15
Diferencia entre integración e inclusión	16
Tipos de Servicios de Educación Especial en México	17
Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)	17
Centro de Atención Múltiple (CAM)	17
Intervención educativa	19
Evaluación psicopedagógica (EPP)	20
Flexibilidad Curricular	21
Ajustes razonables	22
Estrategias	22
Estrategias Específicas	22
Estrategias Diversificadas	23
Discapacidad Intelectual	23
Clasificación	25
Lectura y Escritura	28
Escritura	29
Lectura	30
Niveles de escritura	30
Nivel presilábico	31
Nivel silábico	32
Nivel silábico-alfabético	33
Nivel alfabético	34
Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura	34
Métodos sintéticos	35

Métodos analíticos	36
Métodos Mixtos	37
Procesos de lectura y escritura en alumnos con discapacidad intelectual	38
Etapas de desarrollo de la lectura	40
Procesos de lectura	40
Estrategias para la enseñanza de lectura y escritura	41
CAPÍTULO II	
PROCEDIMIENTO	43
Participantes	43
Escenario	44
Etapa 1: Identificación de necesidades	45
Observación	45
Evaluación inicial	46
Etapa 2: Diseño del proyecto de intervención psicopedagógica escritura para el grupo de 6º grado de primaria del CAM nº 50	49
Etapa 3: Aplicación del proyecto	50
Etapa 4: Resultados	52
Etapa 5: Evaluación	62
Evaluación final	62
Análisis de la evaluación inicial y final	66
CAPÍTULO III	
CONCLUSIONES	72
Alcances del proyecto de intervención	72
Limitaciones del proyecto de intervención	74
Sugerencias	76
Reflexiones de la intervención como Psicóloga Educativa	78
Referencias	80
Anexos	
Anexo 1: Evaluación inicial y final. Centro de Atención Múltiple (CAM) nº 36	84
Anexo 2: Proyecto de lectura y escritura	88

Resumen

El presente es un informe acerca de la intervención psicopedagógica realizada en el CAM 50 dirigido a cinco alumnos de sexto grado de primaria, cuyo objetivo fue implementar el método fonético y silábico, así como diversas estrategias, con la finalidad de que, al término de la aplicación, los alumnos escribieran palabras de manera autónoma y mejoraran su comprensión lectora.

Para que se alcanzara dicho objetivo, el diseño del proyecto se realizó teniendo presente la identificación de necesidades (observación y evaluación inicial), los niveles de escritura de los participantes y el método que se impartía en dicha institución; el proyecto constó de 8 sesiones las cuales tenían una duración de una hora, los tres días a la semana establecidos para las prácticas profesionales.

Los logros obtenidos gracias a la intervención no fueron los que se esperaban al concluir el mismo; sin embargo, los alumnos mostraron avances en el proceso de adquisición de la escritura y en la comprensión auditiva; lo anterior fue posible debido a los materiales, estrategias, el apoyo de la docente titular; prueba de ello es que al finalizar la aplicación del proyecto los participantes avanzaron en los niveles de escritura en relación con lo que podían hacer al inicio.

Como conclusión fue una experiencia enriquecedora, la cual permitió que tanto los participantes como la practicante aprendieran. Al finalizar la intervención Alan, Johan, Moisés y Aarón comenzaron a leer palabras por silabeo y Carlos presenta mayor tiempo de atención en las actividades que realiza.

Introducción

El presente trabajo es el informe de la experiencia de prácticas profesionales que la autora tuvo durante su formación como Psicóloga Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia se realizó en un Centro de Atención Múltiple (CAM) ubicado al sur de la Ciudad de México. Se atendió a un grupo de sexto grado de primaria como profesora de apoyo, en particular, se trabajó con cinco niños a quienes se les apoyó en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Es de esto último que versa la tesis.

El objetivo de la intervención fue diseñar, aplicar y evaluar un proyecto de intervención psicopedagógica dirigido a cinco alumnos del CAM nº 50, con la finalidad de mejorar y favorecer el proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura.

Un primer aspecto es que para llevar a cabo la intervención profesional fue necesario revisar el tema del proceso de lectura y escritura en alumnos con discapacidad intelectual. Al respecto, en la literatura se dice que hay diversos métodos para la enseñanza de lectura y escritura, Ramos (2004) refiere que para esta población no hay un método que sea eficaz, sino más bien dependen las características de los alumnos y su contexto; teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, los niveles de escritura y los procesos de lectura que poseen. Por otro lado, de acuerdo con León (2015), la lectura y la escritura son aprendizajes básicos que permiten el logro de otros aprendizajes.

Asimismo, hay una discusión sobre las modificaciones que a lo largo del tiempo se han observado sobre la forma de concebir y atender la educación especial; en la actualidad, la Dirección General de Educación Especial tiene como responsabilidad satisfacer las necesidades individuales para que los alumnos accedan a la educación básica; para ello es necesario la búsqueda de diversas herramientas que permitan disminuir o eliminar las barreras de aprendizaje, con el fin de tener una educación igualitaria (Sánchez, 2004).

A continuación se describe de manera general los tres capítulos que conforman este trabajo.

El capítulo I está conformado por una revisión teórica de los antecedentes de Educación Especial internacional y la historia de Educación Especial en México, siendo los temas principales adecuaciones curriculares no significativas, adecuaciones curriculares significativas las cuales son parte de la integración que surge con el informe de Warnock, y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Declaración de Salamanca); cabe mencionar que con el informe Warnock el término de necesidades educativas especiales (nee) obtiene un mayor prestigio.

Con la Conferencia Internacional de **“Educación para Todos”** y con el artículo 3º de la constitución política de México, se da un cambio del modelo integrador a un modelo inclusivo y con este surge el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

La Dirección de Educación Especial, a través de las Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), atienden a las personas que tienen discapacidad y apoyan a minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje o la participación(BAP), en este trabajo se aborda principalmente a los CAM, los cuales son servicios escolarizados de la Educación Especial, que ofrecen educación a niños, niñas y jóvenes con discapacidad múltiple o trastornos de desarrollo (SEP 2011a, 2015).

SEP (2006) menciona que el enfoque de diagnóstico pedagógico es el más adecuado para los Centros de Educación Especial; por ello la intervención educativa y la evaluación psicopedagógica son herramientas que permiten detectar las barreras y proponen proyectos para una inclusión y el desarrollo de una vida independiente y autónoma.

Con la intervención educativa se propone realizar una evaluación inicial o diagnóstica; posteriormente realizar una evaluación psicopedagógica con la finalidad de identificar las barreras para el aprendizaje y la participación; con base en ello, generar una propuesta curricular adaptada teniendo en cuenta la flexibilidad curricular, ajustes razonables, estrategias específicas y diversificadas que se implementan.

En el mismo capítulo I hay un apartado de discapacidad intelectual en el cual se hace referencia a las transformaciones que este concepto ha tenido y las diferentes clasificaciones que son: etiológicas, psicométricas, por el tipo de apoyo y los grados de intensidad, por último por una escala de gravedad de discapacidad.

En este capítulo también se abordan los temas de lectura y escritura, así como la importancia de la enseñanza a la par de ambos aprendizajes y sus beneficios. Se mencionan los niveles del proceso de adquisición de la escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, mencionados por Ferreiro (1997); los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura: analíticos, sintéticos y mixtos, mencionados por Lebreo y Lebreo, (1991); Ferreiro y Teberosky (1979).

Se concluye el capítulo con el tema de la enseñanza y adquisición de la lectura y la escritura en alumnos con discapacidad intelectual, en el cual se menciona la importancia de conocer las características, así como los niveles, procesos de lectura y escritura que los alumnos

tienen, para proponer el método de enseñanza y las estrategias, ya que ningún método es mejor que otro, sino que dependen de las necesidades y características de los alumnos.

El capítulo II explica el procedimiento utilizado para la intervención, en el mismo se describe a los cinco participantes y el escenario donde se realizó la intervención. En este mismo apartado se encuentra la descripción de las cinco etapas que permitieron realizar el trabajo. A continuación se explicará cada una de las etapas.

Etapas 1. Identificación de necesidades: se realizó una observación con el fin de identificar las necesidades de los alumnos, así como las áreas de oportunidad; se observó que la mayoría de los niños y niñas tenía dificultades en la escritura de su nombre; posteriormente se hizo una evaluación inicial con el objetivo de determinar las habilidades, conocimientos y dificultades que presentan los alumnos en el proceso de lectura y escritura.

Etapas 2. Diseño del proyecto de intervención psicopedagógica en lectura y escritura para el grupo de 6º grado de primaria: se creó el proyecto de lectura y escritura con base al método fonético y silábico.

Etapas 3. Aplicación del proyecto: se explican las actividades y las modificaciones que se realizaron durante los meses de aplicación del proyecto.

Etapas 4. Resultados: en esta etapa se presentan las actividades en las cuales los alumnos presentan avances en el proceso de lectura y escritura.

Etapas 5. Evaluación final: se aplicó la misma prueba de la evaluación inicial con el objetivo de conocer los avances y limitaciones de los alumnos al término de la aplicación del proyecto.

El capítulo III, menciona los avances y las limitaciones que se tuvieron durante la aplicación de la intervención; se realizan sugerencias centradas en el proyecto de intervención, en el escenario donde se realizó, para la Universidad Pedagógica Nacional y se proponen algunas recomendaciones para las personas que quieran trabajar en Educación Especial principalmente en un CAM.

Por último en este capítulo se hace una reflexión sobre el papel del Psicólogo Educativo en la intervención que se realizó por medio de las prácticas profesionales en un Centro de Atención Múltiple.

Capítulo I

Marco referencial

Historia de la Educación Especial Internacional

De acuerdo con Marchesi (2001), en los años cuarenta y cincuenta se da una transformación en cuanto a la forma de pensar el retraso mental, es así como pasa de ser algo que no puede ser modificado a tener presentes los factores sociales y culturales que influyen en el funcionamiento intelectual; en esta época se incluye en el discurso el concepto adaptación social y se habla de la posibilidad de llevar a cabo una intervención.

En los años setenta se creó el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), pero es en 1978 es cuando este término gana popularidad con el informe de Warnock; con el cual se hace referencia a los alumnos que necesitan de más apoyos de los requeridos y menciona que todos en algún momento han tenido necesidades o dificultades en el aprendizaje (Bautista, 1993). Por otro lado, Jiménez (2001) refiere que en el informe Warnock se proponía que los alumnos con discapacidades asistieran a escuelas y grupos ordinarios.

Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son aquellos que enfrentan mayores dificultades que los demás alumnos para obtener el aprendizaje, las causas de las NEE podrán ser genéticas o del contexto; para su atención es necesario realizar adecuaciones curriculares. (Jiménez, 2001). El autor refiere que solo se da un cambio de manera superficial, con el término NEE ya que se deja de etiquetar como retrasados y demás, pero se sigue pensando que solo ellos necesitan modificarse y normalizarse, es decir, se sigue pensando que ellos no entran en lo normal por ello se buscan estrategias para integrarlos.

Después, en los años setenta se tiene mayor auge en la búsqueda de la igualdad para los que eran excluidos. La integración surge debido a los derechos de los alumnos; en consecuencia, se menciona que todos los alumnos tienen derecho a la educación sin que sea segregadora; el objetivo de la integración es brindar educación para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), es decir no solo el cambio de Escuela Especial a regular, sino más bien tener presente las necesidades de los más vulnerables. Se mencionan tres tipos de integración: la integración física, que es el espacio; la integración social que se da por la interacción en la escuela; y por último la integración funcional que hace referencia al tiempo de permanencia en la escuela: parcial o completo (Marchesi, 2001).

El autor refiere que en los años ochenta se consideraban las deficiencias como características de las personas; se creía que las deficiencias eran orgánicas y no podían modificarse; como consecuencia de ello se crearon pruebas que permitieron clasificar la inteligencia. Dichas pruebas clasificaban de retraso mental a normales, para la asignación del tipo de escuela en las que debían acceder, es decir en una regular o en una Escuela de Educación Especial (EEE).

De acuerdo con Marchesi (2001), la Educación Especial se crea con la finalidad de brindar atención a las personas que presentan algún tipo de discapacidad, dichas escuelas tenían un currículo diferente a las escuelas regulares ya que, ante la sociedad, este tipo de personas no entraban en la norma; por ello se implementaron los espacios adecuados para esta población.

En 1990, durante la Conferencia de Educación para Todos SEP (2012a) se hace referencia a que la educación es para niños, niñas, jóvenes y adultos, que esta inicia con el nacimiento y dura toda la vida; este tipo de educación se encarga de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad y lo que les demanda su contexto. Por medio de esta conferencia se generaron políticas de equidad y universalización en el acceso a la educación, fue un fuerte impulso para generar la educación inclusiva.

En 1994 se realizó la declaración de Salamanca. En la misma se propone una nueva forma de visualizar la Educación Especial, diferente del informe Warnock; en la declaración se propone que las escuelas son las que se deben adaptar e implementar estrategias para que los alumnos aprendan lo mismo y se adapten las condiciones a las necesidades de los alumnos (García y Jutinico, 2004).

En el siguiente apartado se retomará el informe Warnock y la Declaración de Salamanca haciendo énfasis en la Educación Especial de México y sus logros.

Historia de la Educación Especial en México

En México, en los años setenta, se instituyó la Dirección General de Educación Especial y con ella se crearon muchas escuelas y servicios de Educación Especial. Estos servicios se fundamentaban en un modelo médico, posteriormente con el movimiento de integración se buscó alcanzar un modelo más educativo (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

A continuación se presenta una serie temporal que sintetiza los avances en los servicios de educación especial (DGEE, 1985):

- Benito Juárez fundó la Escuela Nacional de Sordos en 1867 y, en 1870, instituyó la Escuela Nacional de Ciegos.
- En la Universidad Nacional Autónoma de México se crearon grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales.
- En 1935 el Doctor Roberto Solís Quiroga fue el promotor de Educación Especial en México y América, propuso el ministerio de Educación Pública, posteriormente se creó la Ley Orgánica de Educación con la finalidad de la protección de los deficientes mentales.
- En el año de 1937 se creó la Clínica de la Conducta y Ortolalia.
- En 1941 se funda la escuela de especialización de maestros en Educación Especial.
- En 1943 se crea escuela de formación de docentes para maestros en Educación Especial, la cual contó con las carreras inicialmente de especialistas en educación de ciegos y de sordomudos
- Para el año de 1954 se creó la Dirección de Rehabilitación.
- En 1955 la Escuela de Especialización de la carrera de especialistas en el tratamiento de lesionados de aparato locomotor.
- Durante 1962, en Córdoba Veracruz, de acuerdo con la DGEE (1985), se fundó la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje
- El día 18 de diciembre de 1970 se fundó la Dirección General de Educación Especial, con lo cual se pretendía lograr un cambio en el tipo de atención a las personas en estas condiciones.

De acuerdo con SEP (2011a) en los años noventa, México se encontraba a principios de una **“Educación para Todos”**, la cual buscaba tener una igualdad de acceso, mejorar la calidad de educación y atender las necesidades de los alumnos. Esto surgió debido a varios acontecimientos internacionales (informe Warnock, la Conferencia de Educación para Todos y Declaración de Salamanca), a continuación se mencionarán lo que se logró con los mismos.

Integración

Políticas de educación integradora en México

Al final del sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1990-1994), se comienza a impartir el modelo de integración educativa, el cual se apoya del informe Warnock, la declaración mundial sobre **“Educación para Todos”** y el marco de acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje; por último la Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades

Educativas Especiales; con todo esto se dan los principios para poder construir una escuela integradora (SEP, 2010b).

Juárez, et al, (2010) refieren que la Declaración Internacional sobre **“Educación para Todos”** (EPT) de Jomtien, en 1990, sirvió para dar un cambio en la política educativa internacional. México como miembro de la UNESCO establece que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas; esta propuesta pasa a formar parte de una sociedad integradora, ya que amplía la educación no solo para los menores de edad, sino que ofrece una educación para personas mayores; lo cual se respalda con el artículo 3º.

De acuerdo con el Gobierno de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos (1997), en el artículo 3º se propone fomentar el acceso de educación y la equidad por medio de: la educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos; estas son un conjunto de herramientas para que las personas logren mantener un nivel aceptable; garantizar el acceso y mejorar la calidad de educación para menores de edad y mujeres, todo ello con el fin de eliminar estereotipos respecto al género y evitar las discriminaciones para las personas con necesidades básicas de aprendizaje; se debe de poner énfasis en las herramientas para que se logre la igualdad de acceso a la educación.

Con los marcos de referencia internacional se da una transformación de una atención clínica y terapéutica, hacia una educación especial que permite la integración de los alumnos con discapacidad a planteles de educación regular con la aplicación de métodos y materiales específicos (SEP 2002) por lo cual surge la integración educativa.

Integración educativa

En los años noventa surge el modelo de la integración. Bautista (1993) refiere que la integración surge para generar una normalización. De este modo se entiende que normalizar no es cambiar a la persona sino más bien aceptarla como es, con sus habilidades y capacidades; en la escuela se tiene el objetivo de brindarle los servicios a los alumnos de acuerdo con el tipo de apoyo que requieren para que se logre el aprendizaje. Por eso se propone que se debe utilizar un currículo único, abierto y flexible que permita las adaptaciones curriculares, disminuyendo las barreras arquitectónicas, así como la adaptación de los centros de acuerdo con las diferentes necesidades que presentan los alumnos.

Como menciona SEP (2010b) en el año de 1993, en el artículo 41 de la Ley General de Educación, se promueve la integración de alumnos con discapacidades a escuelas regulares; esto se logra por medio de las modificaciones en los métodos, técnicas y materiales para el aprendizaje. Con todo esto se da una reorganización en el sistema educativo y con ello surgen los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de educación preescolar (CAPE).

Por otro lado, SEP (2011a) y Cedillo, et al., (2009) mencionan que la finalidad de la creación de los Centros de Atención Múltiple (CAM) es la sustitución de las Escuelas de Educación Especial (EEE) debido al movimiento de integración educativa. Los CAM se diferencian de las EEE, ya que en ellos se organizan los grupos por edades y tienen la finalidad de impartir los planes y currículum de las escuelas regulares; en cambio las EEE estaban formadas por un solo tipo de discapacidad (auditiva, visual, motora, autismo). Las escuelas que atendían más de una discapacidad conformaban los grupos de acuerdo con la discapacidad que presentaban los alumnos; en esos centros los docentes de preescolar y primaria de Educación Especial realizaban su planeación con la Guía curricular de Educación Especial.

En los CAM los docentes tienen que estar preparados para enfrentarse a la realidad; todos ellos deben ser capaces de adecuar las planeaciones y modificar el material con la finalidad de que los alumnos accedan a los contenidos (Blanco, 2006).

Una de las principales razones de la transformación de EEE en CAM es el informe Warnock. En ese documento se plantea que todos los niños con alguna deficiencia deben entrar a la educación regular; para ello se realizan desde modificaciones arquitectónicas hasta las curriculares. En esta escuela los alumnos podían integrarse a una educación regular, con el fin de homogenizar y normalizar (García y Jutinico, 2004). De acuerdo con Marchesi (2001), en el informe se menciona que no es bueno realizar la categorización de los alumnos y se enfatiza cuatro razones:

- Muchos niños están afectados por varias discapacidades
- Las categorías generan la idea de que los alumnos que están en la misma categoría presentan las mismas necesidades
- Las categorías no se ajustan a los niños, que no se ajustan a estas
- Las categorías lo que hacen es etiquetar de manera negativa

De acuerdo con Cedillo, Romero, Montilla., y Zapata. (2009), las EEE estaban orientadas a atender la independencia personal (se trabajaba hábitos de alimentación e higiene), comunicación (buscaba que los alumnos se comunicaran y la comprensión de los estímulos que reciben del medio ambiente), socialización (se pretende la autonomía en el entorno físico y social) por último la ocupación (se trabajaba la psicomotricidad y educación física).

En las EEE al concluir el año escolar se entregaba a los alumnos un certificado que mencionaba que se había cursado en una EEE, por lo cual era difícil que los alumnos, si deseaban ingresar en una escuela regular, pudieran ser inscritos en el siguiente año. Este es otro aspecto por el cual se diferencia de los CAM ya que en estos se imparte el mismo currículo y en el certificado solo aparece el año que cursaron (Cedillo, et al., 2009).

Esta modificación se da con el objetivo de alcanzar una **“Educación para Todos”**, para lograr la integración de los alumnos a escuelas regulares y buscar programas específicos, estrategias y materiales adecuados para satisfacer sus Necesidades Educativas Especiales (NEE), con el objetivo de lograr la igualdad de oportunidades y favorecer su autonomía así como alcanzar su integración en lo laboral (Fernández, 2008).

Otro concepto importante en el enfoque de integración es el término de NEE, el cual se menciona a continuación.

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustrí y Puga, (2000), refieren que el término es fundamental al hablar de integración educativa, el cual es utilizado para hacer referencia a los apoyos complementarios que algunos niños requieren para obtener los contenidos del currículo, esto no está relacionado únicamente a personas que presentan alguna discapacidad.

Las Necesidades Educativas pueden ser, de acuerdo con SEP (2010b): 1) relativas, es decir esto va a depender de los niveles de competencia curricular de los compañeros y del material disponible por la institución educativa; 2) interactivas, las cuales tienen relación del alumno con el entorno; 3) temporales o permanentes, es decir los alumnos que requieren de apoyos durante un tiempo o aquellos que lo necesitan durante todo el proceso escolar para acceder al currículo.

SEP (2002) menciona que la respuesta educativa adecuada a las necesidades se da por medio de una evaluación psicopedagógica, planear y dar seguimiento a una propuesta curricular

adaptada. La propuesta curricular debe guiarse de la evaluación psicopedagógica y de los tipos de apoyos que se ofrezcan así como el tipo de adecuaciones curriculares que los alumnos requieran ya sea significativa o no.

Adecuaciones curriculares

Blanco, (2001); Borsani, (2003) refieren que las adecuaciones curriculares son las modificaciones que realizan los docentes, según lo conveniente, para que los alumnos accedan al currículo común y para maximizar el desarrollo de los mismos; con las adecuaciones es factible modificar el tiempo, espacio y los contenidos que los docentes utilizan, así como recursos didácticos; todo ello con la finalidad de beneficiar el proceso de enseñanza aprendizaje escolar.

Uno de los grandes retos de la educación, agrega Borsani (2003), es generar una educación plural, la cual tiene que tomar en cuenta la diversidad y las realidades de los alumnos de las instituciones escolares. Tener en primer instante el proyecto educativo para posteriormente considerar la metodología, las estrategias y los procedimientos adecuados para que se avance en el proceso de enseñanza aprendizaje. En algunos casos es necesario realizar modificaciones en los planes de trabajo de la institución, se necesita que estas permitan que se tenga una flexibilidad para lograr los objetivos que se plantean en el currículo.

De acuerdo con González (1995), los criterios para la adecuación y grado de significación se dan debido a tres factores los cuales son; las características y necesidades individuales del alumno (actividades que disminuyan las desventajas del contexto); tipo de materia y actividades de aprendizaje (centrarse en los aprendizajes que tienen mayor relevancia); consideraciones pedagógicas (integración social del alumno); factores "locales" del centro escolar (acceso).

Las adaptaciones de los elementos del currículo consisten en modificar los contenidos de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Las adecuaciones curriculares son una secuencia de acciones del currículo que conduce a una modificación en los elementos los cuales son: qué, cómo y cuándo; enseñar y evaluar, este tipo de adecuaciones tiene relación con los objetivos, los contenidos, procesos, metodología y los criterios de evaluación (Blanco, 2001; González, 1995).

El autor hace referencia a que las se clasifican en dos: adaptaciones curriculares no significativas y adecuaciones curriculares significativas, a continuación, se explicará cada una de ellas.

Adecuaciones curriculares no significativas

De acuerdo con González (1995), este tipo de adecuaciones son las que realizan una leve alteración a la planeación ordinaria, que son inespecíficas, suelen ser de bajo grado de individualización y que se presentan en pequeñas dificultades de aprendizaje; estas se dividen en: adaptaciones organizativas, las cuales se encargan de la organización didáctica, del tiempo; las adaptaciones relativas a los objetivos y contenidos, que se encargan de priorizar los aprendizajes, de favorecer un objetivo, repaso de contenido, eliminación de contenidos irrelevantes; adaptaciones relativas a la evaluación; adaptaciones en los procedimientos y las actividades de enseñanza-aprendizaje (actividades alternas o complementarias); adaptaciones en la temporalización, es decir la modificación del tiempo considerado para un contenido o área curricular.

De acuerdo con Blanco (2001); García, et al, (2000), las adecuaciones curriculares no significativas se clasifican en:

- Condiciones físico ambientales: son las encargadas de los espacios arquitectónicos (iluminación, rampas, el mobiliario...) con la finalidad de que los alumnos tengan acceso a la información y puedan interactuar con sus compañeros.
- Materiales, equipamiento y ayudas técnicas: es la utilización de nuevos materiales (máquinas Perkins, tableros de comunicación...) o la modificación de los que se utilizan en las aulas (ábacos más grandes, letras con relieve...) con el fin de compensar las dificultades de los alumnos.
- Códigos de comunicación: es la creación de un código alternativo para aquellos alumnos que requieren de un medio de comunicación complementario al oral o escrito; ejemplo: sistemas pictográficos de comunicación, braille, lenguaje de señas mexicanas, entre otras.

Adecuaciones curriculares significativas

Los autores Blanco (2001) y González (1995) mencionan que las adecuaciones significativas, son aquellas que realizan modificaciones en lo prescrito en el currículo oficial, es decir se realiza cambios significativos en la aplicación del currículo.

González (1995) refiere que estas adecuaciones se dividen en:

- Objetivos, las cuales consisten en eliminación de objetivos específicos o sustitución de estos.

- Contenidos, es decir son las encargadas de nuevos contenidos con el fin de cumplir con el objetivo general o específico.
- Metodología son las que modifica drásticamente los procedimientos y la organización didáctica.
- Evaluación que consisten en la modificación de los tipos de instrumento para las evaluaciones.
- Temporalización, la cual se encarga del equilibrio de las modificaciones antes mencionadas, así como la facilitación de la integración a medio y largo plazo.

Proceso de la adaptación curricular

Al respecto, Blanco (2001) refiere que hay cuatro etapas fundamentales en el proceso de adaptación curricular, los cuales son:

- **Evaluación inicial** psicopedagógica, involucra realizar un juicio por medio de la interacción del alumno con su medio, con la finalidad de identificar las necesidades, para que posteriormente se pueda crear una propuesta curricular adecuada a los obstáculos del alumno. Este tipo de evaluaciones debe de llevarse a cabo con un equipo interdisciplinar y con la colaboración del alumno, sin olvidarse del desarrollo del alumno y los factores curriculares.
- **Identificación de las Necesidades Educativas Especiales**, posterior a la evaluación inicial, se debe de generar un resumen de los hallazgos obtenidos en esta, con la finalidad de priorizar una necesidad y trabajar en ella para darle una resolución la cual podría beneficiar en alguna otra limitante.
- **Respuesta educativa**, son las adaptaciones que se deben de realizar, es decir se tiene que realizar una valoración de las propuestas para que se tengan en cuenta los alcances y limitaciones que esta tendrá; propone que se hagan adecuaciones significativas lo menos posible; tener presente cuáles son los aprendizajes más significativos, así como tener presente las habilidades de los alumnos, ya que en ocasiones estos aprendizajes se pueden retrasar o no se logran. Se tiene que tener presente los recursos materiales y lo tipos de apoyos que se requerirán para alcanzar los objetivos, es importante que se establezcan los tiempos, el tipo de apoyo que se le brindará y quién lo brindará; es importante la colaboración de la familia cuando se requieren respuestas más específicas y para lograr que los aprendizajes obtengan un significado.

- **Seguimiento**, las adecuaciones curriculares deberán de quedar abiertas a continuas modificaciones, se deben de tener los registros de los avances de los alumnos, así como las evaluaciones de los avances obtenidos.

De acuerdo con SEP (2011a) el enfoque de integración generó avances importantes, ya que se logró que los alumnos con NEE con o sin discapacidad tuvieran aceptación y respeto;

Posteriormente, se da un cambio a un modelo de inclusión, el cual tiene como propósito mantener un enfoque socio-cultural del aprendizaje, cuyo objetivo es generar la participación de todos los estudiantes y reducir su exclusión no solo en la escuela sino que en la cultura, lo curricular, las comunidades así como en el contexto donde los alumnos interactúan (Booth y Ainscow, 2000).

Inclusión

Políticas de educación inclusiva en México

En el sexenio de Vicente Fox (2000-2006) hubo un incremento de escuelas privadas y también se implementaron becas de ayuda a personas con situaciones de vulnerabilidad. En ese sexenio se implementó la política de compensación educativa la cual tenía como objetivo atender a la población con vulnerabilidad; la política de expansión de cobertura que consistía en una diversificación de oferta educativa; la política de fortalecimiento de la atención educativa se centraba en la población indígena; por último la política de educación de interculturalidad para todos, la cual elabora el “Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial”. Con este programa se logró ampliar el número de unidades de educación especial (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

Inclusión educativa

SEP (2012b) menciona que la educación inclusiva es un movimiento social que no se centra únicamente en el ámbito educativo, sino en todo lo relacionado con la cultura y las tradiciones de una sociedad, es decir, atiende cualquier tipo de discriminación o exclusión, debido a que hay estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas o adecuadas a sus características personales, tales como alumnos con discapacidad, problemas de conducta, comunicación o niños pertenecientes a los pueblos originarios.

La propuesta de una sociedad incluyente tiene como objetivo tener una escuela de calidad para todos, con el fin de que las personas participen en las actividades y prácticas socio-educativas (Juárez, et al, 2010).

En otro momento, Marchesi (2001) menciona que las escuelas inclusivas tienden a centrarse en las diversidades de los alumnos y respaldan los derechos en la inclusión, con estas se pretende lograr una educación de calidad.

Si es prioridad lograr la educación inclusiva es necesario que las escuelas cuenten con las herramientas y recursos igualitarios para que se dé igualdad de oportunidades, buscando que, si la familia o el contexto no favorecen el desarrollo, la escuela no sea otra barrera sino que esta permita a los alumnos alcanzar los mismos aprendizajes. Por otro lado, la UNESCO (citada en Juárez, et al, 2010) menciona que la inclusión es una transformación, la cual procura responder a la diversidad de los alumnos por medio de diversas estrategias y modificaciones en el currículo.

Para que se genere una educación inclusiva es necesario apoyarse de las políticas de educación inclusiva de los niños con BAP, las cuales proponen una adecuación de la infraestructura y de los materiales de trabajo, utilizar las modalidades educativas diversificadas, y por último el proceso de la educación de la familia (Juárez, et al, 2010). Otro término importante es el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) el cual surge del modelo de inclusión, en México comienza a utilizarse con la finalidad de tener escuelas de calidad y una educación inclusiva, más adelante se explicará a detalle el termino (SEP, 2010b).

Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

Booth y Ainscow (2000) refieren que el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) hacen referencia a las dificultades que se le presentan al alumno, las cuales surgen de la interacción entre el estudiante y su contexto.

SEP (2011a) refiere que el concepto de BAPS, tiene una perspectiva socio-cultural del aprendizaje, por ende hace referencia a que las limitantes no son pertenecientes únicamente a los alumnos, sino que los factores tanto económicos políticos, familiares, culturales, región y tradiciones, Influyen de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos.

La educación inclusiva, de acuerdo con (Booth y Ainscow, 2000; SEP, 2012b), parte por un conjunto de procesos como análisis, evaluación y sistematización de la información para reconocer las condiciones o barreras que limitan el aprendizaje o participación de los alumnos con el objetivo de minimizar o eliminar las barreras, los autores mencionan que, tanto los recursos como los obstáculos se encuentran en escuelas, comunidad, políticas locales y nacionales; mencionan que se debe de trabajar en conjunto para atender la diversidad y reorganizar los procesos de aprendizaje.

Las BAP tienen en cuenta la interacción con el profesor, alumno y el contexto en el que se imparte la educación, ya que estas no solo ven las discapacidades físicas sino todas las limitantes que tienen los alumnos durante su aprendizaje (SEP, 2011a).

Por último SEP (2011a) menciona que la inclusión educativa tiene el propósito de priorizar la transformación de los sistemas educativos y una oferta adaptativa debido a la diversidad de los alumnos; en ese sentido se debe tener un reconocimiento de los siguientes puntos:

- El derecho al mismo conjunto de opciones educativas.
- Las escuelas deben brindar igualdad para todos y respetar la diversidad.
- Las instituciones educativas y su personal deben de brindar apoyos para facilitar el aprendizaje.
- Para que se dé un buen funcionamiento se requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

A continuación se hablará de las diferencias entre la integración y la inclusión.

Diferencia entre integración e inclusión

Juárez, et al, (2010) refieren que las escuelas integradoras consisten en que los alumnos ingresen a las escuelas. Por otro lado, las escuelas inclusivas, en comparación con las escuelas integradoras, no se centran únicamente en las adaptaciones dentro de la escuela sino que tienen en consideración las barreras para el aprendizaje y la participación y buscan estrategias para minimizarlas o eliminarlas teniendo en cuenta a cualquier alumno en situación de vulnerabilidad y no solo para los alumnos con NEE.

Aunque en algún momento los autores refieren que la integración es solo para las personas con discapacidad, la inclusión busca que se tenga una educación de igualdad de oportunidades para todos sin importar sus condiciones, es decir no se centra en el alumno sino en todo su entorno; se propone que en las escuelas, comunidad, familiares y el contexto, se sea capaz de crear una nueva cultura con el objetivo de que todos puedan tener acceso a lo mismo (Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2000).

Adirón (2005) menciona que la inclusión busca una educación de calidad para todos, mientras la integración busca la inserción parcial o condicional, es decir la integración se centra en la lucha de una educación más apta para las personas con discapacidad, en tanto que la inclusión busca que todas aquellas personas que se encuentren en una condición vulnerable (persona con discapacidad, con problemas de adicción, económicos, indígenas, por citar algunas, puedan tener las mismas condiciones en la educación.

Por otra parte, Blanco (2006) y SEP (2010b) mencionan que la integración está más relacionada con el término NEE, ya que con esto, los alumnos de estas instituciones tienen el derecho de ingresar a una escuela regular; se realizan adecuaciones significativas y no significativas en el currículo, también se dan modificaciones de acceso a los centros educativos. La inclusión hace referencia al término BAPS el cual se centra en buscar estrategias para minimizar o eliminar las barreras que no se centran únicamente al alumno, sino que estas son contextuales; con la inclusión se realiza flexibilidad curricular, ajustes razonables y estrategias diversificadas.

En México se han propuesto diferentes servicios atención de Educación Especial en educación básica bajo la propuesta de educación inclusiva; los mismos se discuten a continuación.

Tipos de Servicios de Educación Especial en México

Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)

De acuerdo con la Dirección de Educación Especial para cumplir con el compromiso de una Educación Inclusiva; en 2015 se reorganizan los servicios de EE la cual transforma la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y del Centro de Atención psicopedagógica de Educación preescolar (CAPEP) en la Unidad de Educación Especial y Educación inclusiva (UDEEI) (SEP, 2015).

El autor refiere que la UDEEI es un servicio de Educación Básica, el cual tiene como propósito garantizar que todos los alumnos, independientemente de su condición, características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas, desempeñen el derecho a una educación de calidad. Es un servicio el cual contempla el diseño, selección de estrategias, métodos técnicas y materiales especializados, así como los ajustes razonables los cuales están dirigidos a minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, mantiene una corresponsabilidad con los docentes, directivos y padres de familia.

Centro de Atención Múltiple (CAM)

La otra modalidad, el CAM se define en un documento específico SEP (2011a):

“El Centro de Atención Múltiple es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial, donde se ofrece Educación Inicial y Básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niños, niñas y jóvenes con discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, con condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo” (p.87).

Los Centros de Atención Múltiple (CAM) tienen como prioridad en el proceso de atención promover la inclusión, la implementación de espacios para el pleno desarrollo y la búsqueda de condiciones para generar la autonomía e independencia de los alumnos; esto se observa principalmente en el CAM laboral (SEP, 2010a). La atención que brinda el CAM puede ser transitoria o permanente, la primera es cuando se logra que los alumnos del CAM puedan ingresar a escuelas regulares y viceversa. La segunda es cuando los alumnos cursan toda su formación en esta institución hasta el CAM laboral (SEP, 2011a).

En los CAM preescolar, primaria y secundaria se imparte el plan de estudios 2011; en el preescolar se utiliza la guía para la educadora; en educación básica, para la primaria se utiliza la guía para el maestro educación básica de primero a sexto de primaria; para la secundaria se utiliza la guía para el maestro de educación básica de secundaria. Todos los grupos del CAM inicial hasta laboral deben estar conformados por 8 a 15 alumnos (SEP, 2011a).

Las edades en las cuales se dividen las distintas etapas de acuerdo con SEP (2011a) son las siguientes: el inicial se encarga de atender a niños desde los 45 días hasta los 2 años 11 meses de edad con jornada matutina y vespertina; en preescolar se atiende a niños de 3 años a 5 años 11 meses de edad, se encuentra dividido en tres grados, el primero está constituido por alumnos de 3 años a 3 años 11 meses, el segundo de 4 años a 4 años 11 meses y el último de 5 años a 5 años 11 meses teniendo la movilidad de jornada matutina o vespertina.

El CAM primaria atiende a niños de 6 años a 14 años 11 meses de edad con dos jornadas o jornada completa lo cual varía de acuerdo con cada institución. El CAM secundaria trabaja con alumnos desde los 12 años hasta los 18 años de edad, en el cual solo hay jornadas completas. Por último, en el CAM laboral atiende a jóvenes con edades que oscilan entre los 15 a los 22 años de edad en una jornada completa; a estos alumnos del CAM laboral se les asignan días de prácticas para promover la inserción laboral (SEP, 2010a).

En el mismo documento se menciona que cada CAM tiene su propia organización, debido a la política, cultura y prácticas en su gestión escolar y pedagógica, debe comentarse que la organización se ajusta porque el centro se encuentra en mejora continua. Al respecto, Cedillo, et al. (2009) mencionan que la consecuencia es que se genere un trabajo multidisciplinario (donde hay o no trabajo de manera colectiva); por otro lado el que no se respete el número de alumnos por aula es derivado de la organización de cada CAM.

A continuación se hablará de la intervención educativa, la cual es un proceso de atención que tiene como finalidad minimizar o eliminar las barreras para niños, niñas y jóvenes que son atendidos por los diferentes servicios de Educación Especial (SEP, 2006).

Intervención educativa

De acuerdo con Jiménez (2009), la intervención educativa permite observar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los modelos formales y no formales de la educación, para posteriormente obtener un análisis de la situación, con el fin de obtener elementos de comportamiento dentro del espacio áulico.

El autor menciona que el interventor educativo es un investigador de los procesos formales y no formales de la educación, el cual debe de transformar la realidad a partir de enfoques psicopedagógicos, dentro de un proyecto de intervención el cual tiene como propósito resolver una situación, conflicto o tensión, mejorando el ambiente. El intervenir implica resolver las tensiones, produciendo nuevos caminos.

De acuerdo con la SEP (2006), la intervención educativa es un proceso de atención el cual tiene la finalidad de eliminar las barreras en el contexto escolar, las cuales obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos en riesgo o con vulnerabilidad; tanto en educación regular como Educación Especial; en las intervenciones educativas se da un trabajo interdisciplinario entre varios especialistas como: maestros de apoyo, docente titular del grupo, psicólogos, trabajadores sociales con la finalidad de buscar estrategias que permitan eliminar o reducir las barreras detectadas.

De acuerdo con SEP (2006) y SEP (2015) el proceso de atención de EE (UDEEI) se organiza en cuatro momentos, los cuales no necesariamente tienen que tener un orden secuencial irrestricto; los momentos son los siguientes:

1. Valoración de la situación inicial o exploratoria: es una evaluación diagnóstica o valoración interdisciplinaria a alumnos que presenten mayor riesgo con el fin de identificar las BAP y determinar las necesidades de intervención.

2. Planeación de la intervención o Procesos de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico: evaluación para conocer las características de los alumnos y detectar las barreras de los alumnos; se realiza el diseño del plan, la selección de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados. El plan de intervención se compone de las necesidades de intervención, objetivos, líneas de

acción y los avances en el logro de los objetivos. Agendar la intervención se compone de los periodos, horarios, recursos, así como los acuerdos y compromisos.

3. Intervención: es la implementación de las estrategias, métodos, ajustes razonables y todo aquello que se propuso en el plan de intervención en el contexto del alumno.

4. Valoración del impacto: es la valoración del proceso y su seguimiento con el fin de mejorar y reorientar las acciones que se realizan en las escuelas.

Como se mencionó anteriormente la evaluación psicopedagógica permite detectar las barreras de los alumnos a continuación se hablara a detalle de este enfoque diagnóstico-pedagógico.

Evaluación psicopedagógica (Evaluación Inicial)

SEP (2006) refiere que en México en un principio el modelo de atención referente a la educación especial era asistencial, posteriormente pasó a ser terapéutico y pedagógico, sin embargo, hay diversos enfoques para los procesos de enseñanza aprendizaje, los autores consideran que el enfoque de diagnóstico pedagógico es el más adecuado para los Centros de Educación Especial, por ende, la evaluación psicopedagógica es una de las principales herramientas de evaluación en estos centros.

El autor refiere que la evaluación psicopedagógica (EPP) es un instrumento que permite identificar el desarrollo en los alumnos con alguna discapacidad física o social, la cual tiene en consideración los apoyos, específicos, generalizados o permanentes, teniendo en cuenta las características de los contextos donde se desarrolla el alumno.

Segey (2010) menciona que la EPP permite la recogida y análisis de la información relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, teniendo en cuenta el contexto social, familiar y escolar, con el propósito de generar cambios y mejorar la situación académica.

El autor refiere que la EPP es un proceso que permite conocer las características de los alumnos, así como conocer su interacción con su contexto, con la finalidad de identificar las barreras que impiden su desarrollo escolar y social, todo ello con la finalidad de conocer los recursos que requiere, ya sean profesionales, arquitectónicos o curriculares. En los CAM se priorizan los elementos relacionados con, comunicación, habilidades funcionales, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y conductas, todo ello tomando en cuenta los planes y programas vigentes, con el objetivo de promover una calidad de vida en los alumnos.

Con la finalidad de crear escuelas inclusivas se lleva a cabo el proceso de intervención educativa, la cual se apoya de la evaluación psicopedagógica que tiene como objetivo identificar las barreras para el aprendizaje, con el fin de minimizar o eliminar las barreras detectadas; todo esto con el propósito de que los alumnos gocen el ejercicio de igualdad de condiciones y accesibilidad se propone la flexibilidad curricular que se abordara en el siguiente tema (SEP, 2012b).

Flexibilidad Curricular

De acuerdo con la SEP (2012b), al considerar las diferencias entre los alumnos con discapacidad, se requiere de una serie de apoyos que tengan presente las características de las condiciones planteadas, teniendo en cuenta que no todos los alumnos aprenden de la misma forma y al mismo ritmo aun teniendo la misma discapacidad, por ello se debe realizar un proceso de flexibilidad y de ajustes razonables en el currículo.

La flexibilidad, menciona el autor, es un principio pedagógico y una práctica cotidiana la cual se da mediante el desarrollo de la planeación didáctica así como en el proceso de evaluación del aprendizaje. La flexibilidad curricular es la práctica que los docentes realizan en el aula con el objetivo de atender a la diversidad de los estudiantes, proponiendo ambientes de aprendizajes enriquecedores, que diversifiquen la enseñanza; poniendo mayor énfasis en aquellos alumnos que requieren de apoyos para la participación y el goce de igualdad de condiciones con el fin de alcanzar los aprendizajes esperados (SEP, 2012b).

El autor refiere que debe proponerse planeaciones didácticas, diversificadas, creativas, interesantes e incluso divertidas, las cuales consideren los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje así como intereses, motivaciones y las características socioculturales (lengua materna, valores) de cada uno de los alumnos.

Así mismo, el autor menciona que debe incluirse los ajustes razonables, estrategias específicas y diversificadas con el objetivo de que todos los alumnos tengan acceso e igualdad de condiciones que se proponen en la educación inclusiva; en el siguiente apartado se describirán los ajustes razonables y, posteriormente, cada una de las estrategias antes mencionadas.

Ajustes Razonables

De acuerdo con la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (ONU, 2006), en el artículo 2 se refiere que los ajustes razonables son modificaciones y adaptaciones necesarias así como adecuadas, los cuales permitirían el equilibrio de las medidas específicas que se requieran en un caso en particular, con el objetivo de asegurar que las personas con discapacidad desempeñen la igualdad de condiciones y accesibilidad igual que los demás.

SEP (2012b) menciona que los ajustes razonables se realizan debido a que un producto no se puede aplicar para todo el mundo. Por ello, se deben realizar modificaciones y adaptaciones en los contextos donde las personas con discapacidad interactúan, de modo que con estos se establezcan, de acuerdo con las necesidades de cada persona, estrategias y procedimientos dirigidos a minimizar o eliminar las barreras que limitan la accesibilidad de las personas.

El autor refiere que un ejemplo de ajustes razonables en el aula son las adaptaciones de materiales didácticos, con la finalidad de dar una solución pertinente a las necesidades propias de cada discapacidad y de las particularidades de cada alumno; también menciona que se deben integrar estrategias que den respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

La Dirección de Educación Especial (DEE) propone las estrategias específicas y diversificadas como instrumentos técnico metodológico, para ofrecer alternativas que favorezcan el aprendizaje, diversificando la experiencia las cuales se pueden implementar en escuelas regulares y en los CAM, ahora se discutirá, de manera breve, cada una de ellas (SEP, 2012b).

Estrategias

Como anteriormente se mencionó las estrategias específicas y diversificadas son propuestas por las DEE, las cuales ofrecen el sustento teórico, metodológico y operativo para dar una respuesta a la población escolar, manteniendo como compromiso el crear ambiente educativos donde todos tengan igualdad de condiciones y desarrollen sus competencias (SEP, 2012b). A continuación se menciona cada estrategia.

Estrategias Específicas

De acuerdo con SEP (2012b), las estrategias específicas son recursos metodológicos y didácticos, que consideran las características de cada alumno y el análisis contextual tanto del aula como de cada escuela, para dar respuestas a las necesidades básicas de aprendizaje en

aspectos como el uso competente de la lengua (oral, escrita, señas) resolución de problemas matemáticos, expresión libre y creativa entre otras, ahora se mencionaran algunas estrategias específicas: Lengua de Señas Mexicanas (LSM), EL sistema Braille, Abaco Kramer, entre otros.

Estrategias Diversificadas

Las estrategias diversificadas son una serie de acciones que responden a la diversidad en el aula, la cual rompe con las rutinas y propone una práctica creativa e innovadora de los recursos: materiales de apoyo y didácticos, propuestas metodológicas, tiempo, formas de interacción y organización, los cuales permite que se formen aprendizaje y experiencias creativas para todo con el fin de minimizar o eliminar las BAP. Ejemplo:

- El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia de apoyo a la discapacidad. Permite abordar contenidos de manera transversal, puede fungir como parte de orientación y acompañamiento en casos específicos, etc.
- La estrategia de Filosofía para los niños en el aula inclusiva.
- Programa DIA. Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte.

En los temas anteriores se habló del proceso de atención en alumnos que presentan barreras de aprendizaje y participación, teniendo en cuenta a las personas con discapacidad, dicho lo anterior ahora se abordará el tema de discapacidad intelectual el cual se aborda como uno de los puntos principales para este trabajo.

Discapacidad intelectual

En un principio la discapacidad intelectual era conocida como retraso mental, de acuerdo con García (2005) el retraso mental es una discapacidad que presenta limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, en habilidades adaptativas las cuales son conceptuales, sociales y prácticas.

La autora menciona que es necesario tener en cuenta cinco dimensiones, las cuales interactúan con los apoyos que recibe la persona con retraso mental y que este permitirá que se tenga un avance o una limitación en el funcionamiento individual. Dichas dimensiones son:

1. Habilidades intelectuales: en estas se incluye el razonamiento, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas y el aprendizaje por la experiencia.

2. Conducta adaptativa: abarcando lo conceptual, es decir el lenguaje, la lectura y escritura, conceptos sobre el dinero y la autodirección; las habilidades sociales son: responsabilidad, autoestima, seguir reglas, no acceder fácil ante la manipulación, seguimiento de reglas, evitar la victimización; las habilidades practicas se clasifican en: actividades cotidianas (comer, desplazarse, aseo, vestido), actividades instrumentales (preparación de comidas, mantenimiento de la casa, uso de transporte, de la medicación, las monedas, del teléfono y cuidado del ambiente).
3. Participación, interacción y roles sociales: es la participación del individuo, así como los roles sociales que desempeña en su contexto.
4. Salud: física y mental, que puede ser por la persona con retraso mental o sus familiares.
5. Contexto: relacionado con el ambiente y la cultura del microsistema (familia) ecosistema (escuela comunidad) y macrosistema (delegación), los cuales pueden beneficiar o limitar el desarrollo de la persona con retraso mental.

Puigdemívol (2000) menciona que no es lo mismo una deficiencia que una discapacidad, ya que refiere que el déficit puede ser visual, ambas personas pueden tener ceguera, pero esta puede afectar más a una persona que a otra, debido a los apoyos externos y modificaciones que pueden realizar en su casa y trabajo, siendo la discapacidad las limitantes para la otra persona que provocan una exclusión ya que no tiene las condiciones para realizar las modificaciones, y en su trabajo tampoco las realizan.

Al respecto, Juárez et al (2010) mencionan que, para la Organización Mundial de la Salud, la deficiencia es la pérdida de la normalidad psicológica, fisiológica o anatómica, la cual puede ser temporal o permanente. Asimismo, la discapacidad es la restricción o impedimento para la realización de las actividades dentro del margen de lo común. De acuerdo con los autores, las discapacidades se clasifican en:

- Discapacidad física: alteraciones físicas, lesiones medulares y las amputaciones.
- Discapacidad sensorial: son las deficiencias visuales y los problemas de comunicación o lenguaje.
- Discapacidad intelectual: disminución de las funciones mentales y las funciones motoras.
- Discapacidad psíquica: son las alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales.

De acuerdo con la APA (2014) la discapacidad intelectual es un trastorno, el cual comienza a la par del desarrollo, ocasionando limitaciones en el funcionamiento intelectual, como también en los factores conceptuales, sociales y prácticos; para medir el grado de discapacidad debe

tomarse en cuenta los tipos de ayuda que requiere el alumno para desarrollar las actividades y el Coeficiente Intelectual (CI). Por supuesto este no debe ser el primero o el único indicador que se debe tomar en cuenta, debe considerarse también las habilidades sociales, estas son parte importante para preestablecer el grado de discapacidad que hay.

Clasificación etiológica

De acuerdo con García (2005) es el conjunto de factores biomédicos, sociales, conductuales y educacionales que actúan en conjunto en una persona con discapacidad, los cuales se clasifican en:

- Biomédicos: alteraciones genéticas o algún problema nutritivo
- Sociales, a causa de mucha estimulación o falta de responsabilidad
- Conductuales, causadas por las actividades peligrosas o abuso de sustancias
- Educacionales, si hay disponibilidad de apoyos educativos o no

Clasificación psicométrica

Al respecto, Puigdemívol (2000) refiere que puede representarse por los grados de afectación, que son:

- Leve: con un coeficiente intelectual (CI) de 50 a 70, en dicho nivel se tiene una pequeña afectación en comparación con la población en el mismo nivel de desarrollo madurativo, logran alcanzar los aprendizajes esperados, con apoyo.
- Moderada: el CI es de 35 a 50, en dicho nivel presenta mayores dificultades en el aprendizaje de contenidos básicos como: lectura, escritura y en conocimientos concretos, logran tener un grado de autonomía, aunque requiere de una frecuente supervisión.
- Grave: con un CI de 20 a 35, se presentan dificultades en el lenguaje y capacidades comunicativas y de cuidado personal; en esta población se ve reducida su nivel de aprendizajes escolares y se reduce la posibilidad de un desarrollo de vida autónoma.
- Profunda: presenta un CI inferior a 20 y con dos años por debajo de su edad madurativa; en algunos casos logran alcanzar habilidades de articulación del lenguaje, tiene limitaciones de movimiento, es posible que desarrollen algunas habilidades de cuidado personal, aunque requieren de una atención asistencial.

Clasificación por tipo de apoyos y grados de intensidad

De acuerdo con García (2005) la discapacidad intelectual se clasifica por el tipo de apoyos que los individuos requieren y la intensidad de los mismos; menciona que las áreas que requieren apoyo son las áreas de: desarrollo humano, aprendizaje y educación, vida del hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conducta, social y protección de derechos y responsabilidades. A continuación, se muestra la clasificación por intensidad de apoyo.

- Intermitente, es decir apoyos esporádicos, de corto plazo y pueden ser de baja o alta intensidad
- Limitados, estos son transitorios
- Extensos, con implicaciones regulares en el ambiente
- Generalizados. Son aquellos que presentan una larga duración o para toda la vida, en distintos ambientes

Los apoyos que se proporcionan pueden ser, gestuales, verbales, con ayuda física parcial y completa. Es importante que se tenga en cuenta quién o quiénes proporcionarán los apoyos, con la finalidad de reducir las limitaciones que se presentan en el ambiente.

Los planes de apoyo son evaluados con resultados personales relacionados con la independencia y la participación en su contexto, así como su desarrollo de los roles sociales.

De acuerdo con la SEP (2006) los apoyos se concretan en la propuesta del plan de trabajo que se realiza con las adecuaciones y teniendo en cuenta los resultados de la evaluación psicopedagógica, ya que todo ello permitirá concretar los tipos de apoyo que requiere el alumno para lograr su participación y aprendizaje.

El autor refiere que los apoyos son recursos y estrategias que ayudan a favorecer el desarrollo de la educación y el bienestar con la finalidad de incrementar el funcionamiento individual de los alumnos; en educación especial se tiene que tener claro el tipo de apoyos que quieren los alumnos dentro y fuera del centro escolar.

En relación con lo anterior, la SEP (2006), menciona que los apoyos se clasifican en específicos, generales y permanentes:

- Específicos: los cuales se dividen en:
 - Profesionales, son aquellos que hacen referencia a los apoyos realizados por diversos profesionales como los psicólogos, docentes y especialistas de diversas áreas.

- Materiales, son específicos para los alumnos como los auxiliares auditivos, prótesis, materiales didácticos adaptados, lentes, lupas, tableros de comunicación, sillas de ruedas, mobiliarios específicos, entre otros.
 - Arquitectónicos los cuales son las adaptaciones realizadas en las instalaciones de los centros escolares con la finalidad de facilitar el acceso y la participación como rampas, barandales, baños adaptados, sistema braille, entre otros.
 - Los apoyos curriculares los cuales son las adecuaciones curriculares que se realizan en la metodología, evaluación, propósitos y contenidos.
- Generales: los alumnos con NEE, frecuentemente requieren de apoyos en dos o más áreas de las conductas adaptativas: conceptuales que son de lenguaje, lectura, escritura, autodirección entre otras; las habilidades adaptativas sociales, relacionadas con responsabilidad, autoestima, seguimiento de reglas; las habilidades prácticas las cuales son actividades de la vida diaria: comida, vestido, manejo de dinero, habilidades ocupacionales. Este tipo de apoyos se caracterizan por ser de alta constancia, con alta intensidad y que puede durar toda la vida.
- Permanentes: generalmente los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad múltiple o trastornos generalizado de desarrollo, requieren de apoyos de manera permanente, por lo cual se requiere de una persona que funja como facilitador, con la finalidad de generar su autodeterminación.

Clasificación por escala de gravedad de la discapacidad intelectual

La clasificación de la discapacidad intelectual que se hace en APA (2014) engloba cuatro niveles: leve, moderado, grave y profundo.

- Leve: en los niños de edad escolar se presentan dificultades de lectura y escritura, así como de aritmética y noción de tiempo, por lo cual se necesita de ayuda para cubrir lo requerido por la edad. En cuanto al dominio social se presentan dificultades de la percepción de señales de sus iguales, sus conversaciones, comunicación o lenguaje son más inmaduros respecto a la edad. En el dominio práctico, se puede generar un funcionamiento del cuidado personal, pero en las tareas complejas de la vida cotidiana requieren de ayuda.
- Moderado: en cuanto al dominio de las habilidades conceptuales estas son retrasadas visiblemente en comparación con sus iguales; el proceso de lectura, escritura,

matemáticas, comprensión del tiempo y dinero se genera lentamente y es reducido en comparación con sus iguales. El dominio social, donde predomina el lenguaje hablado, en el cual presenta menor complejidad; logra mantener la capacidad de relacionarse y vincularse, pero podrían no percibir o interpretar con precisión las señales sociales. Por último, en el dominio práctico los individuos pueden realizar las actividades de necesidades personales, pero se requiere de un tiempo mayor para su aprendizaje con la finalidad de que se puedan realizar las funciones, sin embargo, puede que se necesite recordarles lo que deben hacer

- Grave: las habilidades conceptuales se ven reducidas, se requiere de un notable grado de ayuda para la resolución de los problemas de la vida cotidiana. El dominio social; el lenguaje se encuentra limitado en cuanto a vocabulario y gramática, su lenguaje es por medio de palabras o frases sueltas, comprende por lo mismo, el habla sencilla y la comunicación gestual. En cuanto al dominio práctico, los alumnos necesitan ayuda en las actividades de la vida cotidiana y necesitan de una ayuda constante; en la adquisición de las habilidades en todos los dominios se requiere suponer un aprendizaje a largo plazo y con ayuda constante.
- Profunda: respecto al dominio conceptual referido al cuidado personal necesitan de ayuda permanente, aunque algunos logran desarrollar habilidades viso espacial, pero requieren de ayuda guiada para tomar los objetos que requiere para el cuidado diario. Lo que respecta al dominio social, se tiene una comprensión muy limitada de comunicación, simbólica y la gestualidad, puede comprender instrucciones o gestos sencillos; por medio de la comunicación no verbal y no simbólica expresa sus emociones y deseos, responde a las interacciones sociales por medio de las señales gestuales y emocionales.

Se abordará, ahora, el tema de lectura y escritura de manera general y posteriormente en otro tema se mencionarán los procesos de lectura y escritura en alumnos con discapacidad intelectual.

Lectura y Escritura

Lebreo y Lebreo (1991) refieren que la lectura, al igual que la escritura, siempre ha tenido una gran importancia en la educación ya que es vista como una función de suma importancia para la adquisición futura de aprendizajes y para la vida humana, es también concebida como un medio de comunicación por excelencia.

Las autoras hacen referencia que la lectura y la escritura son un aprendizaje que está sincronizado y ambas forman parte de un proceso íntimamente relacionado, por lo cual es importante la enseñanza de ambas. Para la enseñanza de estas es importante igualar los aprendizajes de lectura y escritura, así como proporcionar actividades paralelas con la finalidad de obtener un beneficio de tiempo y una mayor comprensión de dichos aprendizajes por parte del alumno.

Por otro lado, León (2015) menciona que la adquisición de la lectura y la escritura es un proceso largo y complejo; el cual está determinado por los factores internos y externos, es decir lo cognoscitivo y lo social, el cual va pasando por una secuencia de etapas de conceptualización.

El autor hace referencia a los tipos de postulados teóricos de la lectura y la escritura de educación básica; estos son los siguientes, de acuerdo con Arnáez (2009):

- Para que el aprendizaje de la lectura se genere, desde el punto procedimental, se debe garantizar una relación entre los conocimientos previos, el texto y el contexto.
- Existen cuatro supuestos fundamentales para que se pueda favorecer el proceso de la lectura:
 - Como una actividad compleja debido a que intervienen procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
 - Como un proceso interactivo, en el cual se deduce y se integra información en varios niveles.
 - Para procesar información textual se requiere de la memoria a corto y largo plazo.
 - Se necesita una lectura estratégica: supervisión constante de la propia comprensión.
- La lectura y la escritura vistas desde el modelo cognitivo: relacionado con la estructura mental de quien organiza el conocimiento previo.
- La escritura valorada como una actividad social.

Escritura

La escritura en un inicio no existía como tal, el hombre pintaba en rocas, las tallaba y grababa (petrograma); posteriormente utilizaba los dibujos los cuales expresaban significado (semasiografía), por último, se da el uso de un signo para la representación de una palabra (Lebreo y Lebreo, 1991).

Dichas autoras mencionan que la escritura es vista como la utilización del código grafo-fonéticos, los cuales son signos convencionales que representan diversos elementos lingüísticos; y también como una expresión de pensamiento o vivencia personal con el fin de que permita la intercomunicación personal.

El proceso de la escritura es un proceso complejo que implica procesos madurativos, psicológicos, sociales, por ello las autoras refieren que la escritura no debe de ser reducido únicamente a una simple imitación de modelo adulto, ahora se prosigue con el tema de lectura el cual al igual que la escritura refiere que estos aprendizajes sean definidos únicamente como un modelo de imitación (Lebreo y Lebreo, 1991)

Lectura

A lo largo de la historia todo va cambiando y también la forma en la que se concibe el proceso de la lectura. De acuerdo con Cruz (2004) en los años 60 la lectura era considerada como la descodificación de los signos, para los años 70 y los 80 se le empezó a considerar como un proceso más complejo, en el que los lectores comienzan a relacionar lo que leen con las experiencias que ellos tienen; pero en los 90 esto ya no fue suficiente, se comenzó a buscar la enseñanza a partir de la comprensión de la lectura.

Las autoras Lebreo y Lebreo (1991) refieren que en un comienzo la lectura era visualizada como un desciframiento, es decir el descubrimiento de la relación entre fonema-grafema, las autoras sugieren que no se debe de limitar a solo eso, ya que la lectura no solo implica el sonido de un signo sino que se debe de tener un dominio en la relación de fonema y grafema con el fin de que se obtenga un significado del texto, para lograr la interpretación, juzgarlo o valorarlo.

Antes de examinar algunos de los métodos existentes para la enseñanza de lectura y escritura se abordará la discusión de los niveles de escritura, los cuales son de suma importancia para transitar hacia el proceso de adquisición de estos aprendizajes.

Niveles de escritura

De acuerdo con Ferreiro (1997) en el proceso de adquisición de la lengua escrita hay tres niveles de escritura, estos son la **etapa pre-fonética**: la cual está constituida por la presilábica, donde todavía no hay una correspondencia con los grafemas. La etapa **fonética**, está dividida en tres que son: 1) silábica, en la cual se detecta por lo menos un sonido de la sílaba (vocales o consonantes); 2) silábica- alfabética, se comienza la representación de algunas sílabas; 3)

alfabética se presenta una relación de sonido con la letra de forma correcta. La última etapa, **viso-fonética**, en esta etapa se genera el respeto de los códigos de escritura y sus excepciones. Enseguida se explicará cada uno de los niveles y sus subcategorías:

Nivel presilábico

En el primer nivel, de acuerdo con la autora, el aprendiz busca una representación entre el dibujo y la escritura del cual se derivan dos modelos: el dibujo y la escritura. La primera es la delimitación que se da respecto al objeto mientras que la segunda es la representación de sí misma. En este nivel los niños consideran que para que se forme una palabra debe haber como mínimo tres letras y estas deben ser diferentes.

De acuerdo con Ferreiro y Gómez, (1982) en dicho nivel no hay correspondencia entre las grafías y los sonidos y dicho nivel se encuentra dividido en:

1. **Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad:** en este nivel no se tiene una escritura convencional y se realizan grafismos en toda la extensión de la hoja. Este sub- nivel se divide en:
 - *Grafismos primitivos:* en dicha sub categoría se realizan los garabatos y la pseudo-letras.
 - *Escrituras unigráficas:* es la utilización de una grafía para todo, puede ser constante, de repertorio fijo o variable.
 - *Escrituras fijas sin control de cantidad:* es decir es la escritura de grafías hasta llegar hasta el límite de la hoja, tanto la grafía como el inicio de esta es elección de los niños.
2. **Escrituras fijas:** es el uso de grafías convencionales y control de las mismas. Es decir, son las mismas letras con un mismo orden, siendo solo el autor quien dará una interpretación a la escritura.
3. **Escritura diferenciada:** cuya escritura no dependerá de la correspondencia sonora y se divide en:
 - *Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable:* es el uso de las mismas grafías con el mismo orden, pero esta se modifica en la cantidad respecto a la escritura de diferentes palabras.
 - *Cantidad constante con repertorio fijo parcial:* es decir algunas grafías se repiten en el inicio, en el intermedio o final de la palabra, pero hay otras grafías que acompañan en la escritura de la palabra que no son fijas.

- *Cantidad constante con repertorio fijo parcial:* se realiza la escritura de las mismas grafías al igual que en el sub nivel anterior, pero lo diferente es el lugar que ocupan estas, ya que en el anterior se respetaba su lugar y en este puede cambiar.
- *Cantidad constante con repertorio variable:* se realiza una escritura con un número fijo de grafías, pero estas son variables.
- *Cantidad variable y repertorio variable:* es decir es la variación de la cantidad de grafías, esto es, para la escritura de una palabra corta se utiliza menos grafías, para escribir una más grande se usan más grafías.

4. **Escritura diferenciada con valor sonoro inicial:** en dicha categoría se comienza a generar la relación de una letra con el sonido inicial de la palabra.

Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial: es con este sub nivel donde se da el cambio de presilábico a silábico. Es decir se tiene la asociación de una letra con el sonido de una palabra aunque las demás no tengan ninguna relación.

Nivel silábico

Ferreiro (1997), refiere que en el segundo nivel los niños son capaces de reconocer las variaciones cualitativas y cuantitativas en la construcción de la escritura, es decir el número letras puede variar en relación a la palabra que se forma, en esta etapa se comienza asignar un significado y un significante, es decir cada letra presenta un valor silábico pero no hay una relación con el sonido. En dicho nivel los niños comienzan a reconocer lo que es la grafía de un número y la grafía de una letra, logrando diferenciarlos cuando están juntos. Y se presentan las hipótesis: silábica: cadena escrita y las partes constituyentes de las letras; y silábico alfabético: sílabas y fonemas.

Ferreiro y Gómez, (1982) refieren que dicho nivel se divide en:

1. **Escritura silábica inicial:** es el comienzo de la escritura con una correspondencia de sonido con grafías.
 - *Escrituras silábicas iniciales sin predominio de valor sonoro convencional:* en dicho subnivel todavía no hay relación de grafismos con sonidos, solo hay intentos de correspondencia sonora.
 - *Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras sin correspondencia sonora:* se comienza la correspondencia de grafía con sonido, se relaciona una letra con una sílaba y al tener pocas letras se suelen agregar otras que no tienen ningún valor sonoro con la palabra.

- *Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras con correspondencia sonora:* se realiza una escritura con y sin valor sonoro convencional, es decir una letra puede corresponder con una sílaba, de acuerdo con la palabra que se quiere escribir. Es decir, la o puede ser la sílaba: *bo, do, to*, entre otras.
2. **Escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad:** se requiere de un mínimo de grafías, es decir superior a dos, para que se puede decir o escribir algo.
- *Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional:* se presenta dificultad en los monosílabos ya que requieren un mínimo de letras para la escritura por lo cual no se tiene un predominio en el valor sonoro convencional.
 - *Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y predominio de valor sonoro convencional:* sucede lo mismo que con el otro nivel, pero en este sí hay una correspondencia de valor sonoro convencional.
3. **Escrituras silábicas estrictas:** en dicha categoría comienza haber una correspondencia entre cantidad de grafías y las sílabas de la palabra que se escribe.
- *Escritura silábica estricta sin predominio de valor sonoro convencional:* hay una relación entre las grafías y las sílabas aunque no se tiene por completo la correspondencia sonora, está relacionada con la hipótesis silábica.
 - *Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional:* la diferencia de la sub categoría anterior, es que en esta sí hay una relación sonora convencional.

Nivel silábico-alfabético

De acuerdo con Ferreiro y Gómez (1982) en dicho nivel hay una relación entre lo silábico y alfabético, la relación sonora es respetada por el número de grafías que acompañan el sonido; dicho nivel se encuentra dividido en:

1. **Escrituras silábico-alfabéticas:** en la cual a pesar de que hay una relación de grafía con sonido, en algunos casos las grafías presentan sonidos y en otras sílabas, a continuación, se presentan los subniveles
 - *Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valores sonoros convencionales:* en este sub-nivel la mayoría de las correspondencias son fonéticas, es decir a cada letra le asignan una grafía; en ocasiones es silábica, es decir a algunas sílabas le colocan una grafía.

- *Escrituras silábico-alfabéticas con predominio de valores sonoros convencionales:* es similar al sub nivel anterior la diferencia es que en este caso las grafías que se escriben tienen una correspondencia con el nivel fonético o silábico de la palabra que se escribe.

Nivel alfabético

La autora menciona que en el tercer nivel los niños son capaces de relacionar el sonido con la letra de forma correcta, con la hipótesis alfabética: comprensión del sistema alfabético, no se da un manejo de los signos de puntuación, espacios en blanco, representación poligráfica de fonemas en mayúscula y minúscula ni el manejo de las reglas ortográficas (Ferreiro, 1997).

De acuerdo con Ferreiro y Gómez, (1982), en el nivel alfabético la escritura se forma con una correspondencia de fonemas y grafías, dicha categoría se divide en:

- *Escrituras alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional:* es la escritura de una letra para cada grafía, las cuales pueden tener relación con las letras de la palabra o no.
- *Escrituras alfabéticas con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional:* se presenta una relación convencional de los sonidos y las grafías, lo que sucede en este sub nivel es que una misma grafía puede tener el mismo sonido, esto se puede deber a un desconocimiento, pero en su mayoría utilizan las letras correspondientes a la palabra o frase que se escribe.
- *Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional:* en dicho sub nivel ya se tiene el manejo de la relación de correspondencia de la grafía y el sonido, pueden haber algunos errores ortográficos.

Ahora se discutirán los diferentes métodos de enseñanza de lectura y escritura así como las ventajas y desventajas de cada uno de ellos.

Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura

Ramos (2004) menciona que, si bien es cierto que algunos métodos funcionan más que otros, no se debe generalizar cuál de esos métodos es mejor para el proceso de enseñanza, ya que los alumnos tienen conocimientos de la lengua previos al ingreso a la escuela y necesidades diferentes. Dicho autor menciona que sucede lo mismo en caso de los alumnos con discapacidad, ya que cada uno de ellos necesita materiales y herramientas diferentes para su aprendizaje.

El autor refiere que hay dos métodos para la enseñanza de la lectura los cuales tienen pros y contras; el primer método es el analítico y el segundo es el sintético. El primero permite la comprensión de la palabra, favorece la articulación; el inconveniente con este método es que dificulta el aprendizaje de palabras nuevas, hay una lentitud en el proceso de aprendizaje y se debe tener especial atención con la selección de textos.

El segundo método es el sintético el cual parte por la base fonética o silábica, la estructura de palabras frases y textos por medio de las sílabas y los grafemas este método favorece al momento de la escritura, pero no permite una fácil comprensión al momento de leer la palabra; a continuación, se describirá a detalle cada uno.

Métodos sintéticos

Lebreo y Lebreo, (1991); Ferreiro y Teberosky (1979) refieren que los métodos de procesos sintéticos se caracterizan por mantener una correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre los sonidos y la grafía; el cual parte por abordar las estructuras lingüísticas como el: grafema, fonema y sílabas, todo ello con la finalidad de que posteriormente se dé la consolidación de palabras o frases. Hay tres métodos sintéticos los cuales son:

1. **Método alfabético:** se comienza con la enseñanza del valor fonético de cada una de las letras que conforman el alfabeto para que posteriormente estas se combinen.
2. **Método fonético:** este consiste en la lectura del fonema de las letras con la finalidad de crear la discriminación fonológica, para que se genere la relación del código visual y sonoro; es importante que la enseñanza para este método sea de un fonema-grafema por vez y pasar al siguiente hasta que se haya logrado una asociación fija.
3. **Método silábico:** tiene como propósito la enseñanza de la escritura por medio de la descomposición de la palabra, por lo cual se comienza con la enseñanza de sílaba y el silabeo, para que posteriormente se logre la escritura de palabras o frases.

Ventajas

- Permite que se establezca una relación del código entre fonema y grafema.
- Genera una asociación de imágenes visuales, auditivas, motrices y táctiles.
- Posibilita que un alumno se vuelva un lector autónomo ya que brinda las herramientas para el reconocimiento de palabras.
- Fomenta el reconocimiento de algunos símbolos y letras permite que el alumno realice una combinación de estos.

- Promueve que al unir el sonido de una letra se genere un contenido con el que posteriormente se generará un significado.
- Favorece la transferencia más funcional del sistema oral al gráfico, lo cual se logra por medio del silabeo.

Desventajas

- Este método favorece la memorización mecánica de los fonemas y grafemas.
- Obstaculiza la velocidad de la lectura por presentar un campo visual reducido y movimientos regresivos de la vista.
- El aprendizaje se basa en la repetición y la imitación de la escritura.
- Obstaculiza la espontaneidad de este aprendizaje
- Al generar la lectura por sílabas o deletreo dificulta la comprensión lectora.

Métodos analíticos

Las autoras Lebreo y Lebreo (1991) refieren que antes de hablar del método global, se tiene que hablar de los métodos que son analítico-sintéticos, los cuales son: el método psico-fonético, el cual consiste en la identificación de diversas sílabas en una palabra; el segundo es el método psico-lingüístico el cual tiene como propósito que una vez logrado la mecanización de los sonidos y sus combinaciones se comience con la lectura de textos; el último método es el semiglobal el cual consiste en partir por una visión natural del proceso con la espontaneidad de los aprendices para que después se dé la enseñanza por medio del método silábico.

Con base en el **método global**, de acuerdo con Lebreo y Lebreo (1991); Ferreiro y Teberosky (1979) se establece que el aprendizaje de la lectura y la escritura se debe de enfocar en la función visual como la principal fuente sin descartar la auditiva y la motriz; se debe generar ideas mentales o “ideo-visuales”, con la finalidad de que se dé un significado a los aprendizajes y que estos no sean únicamente mecanizados; procura que el aprendizaje de la lectura se genere de forma espontánea como el habla.

Este tipo de métodos dan prioridad a los factores psicológicos y educativos, con la finalidad de favorecer la comprensión lectora y una escritura que esté relacionada con el pensamiento. Estos métodos se centran en el aprendizaje por descubrimiento sin ser sistematizado el proceso de aprendizaje; de ese modo, ambos aprendizajes servirán como un puente para adquirir nuevos aprendizajes (Lebreo y Lebreo, 1991).

1. **Léxicos:** este consiste en la enseñanza de la palabra a la frase.
2. **Fraseológicos:** el cual consiste en la enseñanza de la frase a la palabra, haciendo mención que la frase es la unidad lingüística natural y que así se da una estimulación al niño por el placer de la lectura y la curiosidad.
3. **Contextuales:** el propósito es la enseñanza de las frases relacionados con los contextos de los niños, a fin de generar interés por los textos y los comentarios de los mismos.

Ventajas

- Favorece la percepción del movimiento de los ojos por unidades amplias.
- Hay un mayor reconocimiento debido a que son palabras y no solo sílabas.
- La observación visual permite mejorar la ortografía.
- Relaciona las funciones cognoscitivas, afectivas y motorices.
- Favorece la espontaneidad en la lectura.

Desventajas

- Genera un conflicto en unidades amplias como frases, debido a su complejidad.
- No hay reconocimiento de las palabras que no se han trabajado.
- Perjudica el reconocimiento de la conformación alfabética de la palabra.
- El aprendizaje por este método es lento debido a que se debe de dar el conocimiento de las palabras.
- No considera la percepción y la actividad auditiva como fundamentales en la expresión oral.

Métodos mixtos

De acuerdo con Lebreo., y Lebreo (1991) estos métodos son la combinación de los dos anteriores, ya que es conveniente que los niños sean capaces de darle un significado a lo que están aprendiendo (palabra) sin olvidarse de lo sistemático, es decir la relación entre el fonema y el grafema. Las autoras mencionan que es recomendable que los alumnos comiencen la escritura por intuición, pero de igual forma es importante que reconozcan el código de esa escritura.

Ese método implica que se vea el proceso de manera global-analítica y sintética, donde se debe de generar la relación de lo global y lo analítico fonético; es preciso lograr que los alumnos experimenten, busquen y descubran sus aciertos y errores. Dicho método favorece

el gusto por la lectura generando una actitud positiva del texto, siendo capaz de interpretarlo y poder generar una comprensión para finalmente emitir un juicio del mismo (Lebreo y Lebreo 1991).

Ventajas

- Permite la comprensión de la palabra y el reconocimiento de los símbolos así como la relación fonema-grafema.
- Fomenta una mejor ortografía.
- Permite la espontaneidad de la lectura y el reconocimiento autónomo debido a la combinación de sílabas.

Desventajas

- Dificulta la sistematización.
- Hay una mezcla de los procesos.
- Los alumnos se enfrentan con una mayor cantidad de variables: palabras, grafemas, fonemas, sílabas.

Anteriormente se habló del proceso de atención para minimizar o eliminar las barreras, posteriormente se mencionó el concepto de discapacidad y sus diversas formas de clasificación, se abordaron los temas de lectura y escritura, los niveles de escritura y de los diversos métodos que hay para adquirir este aprendizaje; finalmente se abordará la discusión de los procesos de lectura y escritura en alumnos con discapacidad intelectual, los procesos de lectura y, por último. Las estrategias de enseñanza para adquirir ambos aprendizajes.

Proceso de lectura y escritura en alumnos con discapacidad intelectual

El derecho a una igualdad educativa y el respeto a las características individuales deben de generar un carácter educativo integrador cuya responsabilidad recae en las escuelas, de modo que debe de impartirse no solo en las aulas sino que este debe de influir en el contexto de los alumnos. Debido a la heterogeneidad que la comunidad demanda deben de realizarse cambios significativos que permitan tener el mayor desarrollo de las capacidades personales, sociales e intelectuales de los alumnos (Sánchez, 2004).

De acuerdo con la autora, el compromiso de la Dirección de Educación Especial es satisfacer las necesidades individuales para que los alumnos accedan a la educación básica. León (2015) refiere que la lectura y la escritura son tareas muy importantes en la escuela, una

prueba de ello es que en el primer grado, los planes y programas se centran en que los alumnos adquieran la lectura y escritura ya que son aprendizajes básicos.

La adquisición de la lectura y la escritura en alumnos que presentan discapacidad intelectual, agrega la autora, conlleva a la aplicación de diferentes estrategias planificadas sistemáticamente, por otro lado, Ramos (2004) menciona que para esta población no hay un método que sea eficaz, sino que más bien, depende de las características de los alumnos y del contexto, teniendo en cuenta los conocimientos, las etapas y los procesos de lectura y escritura que poseen.

El autor menciona que hay un enfrentamiento entre los métodos analíticos y sintéticos para la enseñanza; sin embargo, se debe tener en cuenta los objetivos de cada situación y los aprendizajes previos, con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, León (2015) menciona que hay diversos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero que no se debe olvidar que también depende de las interacciones sociales al igual que la cultura y el apoyo que brinda la familia. Cabe mencionar que también los tiempos van cambiando, por lo cual los métodos de enseñanza tradicional se tienen que actualizar y apoyarse de las nuevas tecnologías.

Hay diversas clasificaciones de discapacidad intelectual, no obstante, hay factores como la falta de estimulación por parte de las familias, el rechazo afectivo, que llevan a todos los alumnos no solo a los que tienen discapacidad a un fracaso escolar. Así, ante toda esta diversidad y homogeneidad que se presenta entre los alumnos es necesario utilizar los métodos que permita el logro de los objetivos (Ramos, 2004).

De acuerdo con el autor los métodos sintéticos parten de una base fonética y silábica, con el objetivo de que los alumnos dominen estructuras complejas es decir la formación de palabras, frases y textos. Menciona que para que se logre eso debe de haber un proceso de decodificación; el cual parte por un estudio estructurado de las vocales y de las consonantes, las cuales deben de asociarse a una representación gráfica; una combinación de letras para formar sílabas; posteriormente la identificación de palabras que se forman por unión de sílabas; por último, la lectura de frases de fácil comprensión.

No se ha demostrado que los procesos descritos en el proceso de la lectura sean distintos en alumnos con discapacidad intelectual o sin ella, la diferencia radica en las posibilidades individuales para el funcionamiento de cada uno de los procesos y subprocesos, por ello se

deben de identificar cuáles son los procesos o subprocesos que están limitados, para poder generar una intervención partiendo de las necesidades de los alumnos (Ramos, 2014).

El aprendizaje de la lectura es un proceso largo, el cual no solo implica retos tanto para los alumnos con discapacidad intelectual o sin ella. Por ello es necesario conocer las etapas de desarrollo de la lectura y sus procesos. León (2015), menciona que es importante identificar los niveles de escritura, así como las etapas y procesos de lectura para poder realizar una planificación que integre estrategias, instrumentos, actividades que cubran las necesidades de los alumnos, enseguida se abordarán las etapas de la lectura y sus procesos.

Etapas de desarrollo de la lectura

Ramos (2004) menciona que es importante conocer las etapas de desarrollo de la lectura, dichas etapas podrán tener un avance de acuerdo con los procesos madurativos, estas son:

- Logográfica: en el reconocimiento de palabras por medio de la longitud, color, tamaño y tipo de grafía.
- Alfabética: logra segmentar las palabras en sílabas o fonemas, en esta etapa se da el reconocimiento entre el signo gráfico y el sonido, se genera la ruta fonológica.
- Ortográfica: se da una amplitud en el léxico visual e interno lo cual permite conocer las palabras y su estructura visual.

Procesos de lectura

Otros factores importantes que mencionan Lebreo y Lebreo (1991) y Ramos (2004) en el proceso de aprendizaje de la lectura, son la madurez y los procesos cognitivos involucrados en dicha tarea, tales como la percepción, el léxico y los aspectos semánticos; estos procesos tienen relación con la memoria a corto y largo plazo, la relación entre el conocimiento de la palabra por la vista o lo fonológico, todo ello relacionado con los conocimientos previos del lector.

Ramos (2004) menciona que los procesos de lectura son:

- Perceptivos: este proceso está relacionado con la memoria icónica y operativa; esto hace referencia a la posibilidad de captar más rasgos visuales y tener gran capacidad de almacenamiento pero con poca duración; por otra parte la memoria operativa tiene mayor duración que la icónica, pero recibe menos estímulos.

- Léxicos: este proceso parte de la identificación de las letras que conforman la palabra y busca reconocer la información que esta aporta. El proceso está constituido por:
 - Ruta léxica: es la codificación visual que se realiza de la palabra escrita en relación con los conocimientos previos y el sistema semántico.
 - Ruta fonológica: es el desciframiento que permite llegar al significado de la palabra con la relación de cada grafema con su respectivo sonido.
- Sintácticos: La cual hace referencia a que una palabra por sí misma no revela ninguna información, sino que la relación entre ellas comunican un mensaje, es decir el lector debe analizar el significado en conjunto de esas palabras.
- Semánticos: es la capacidad que tiene el lector para extraer el significado del texto e integrarlo con sus conocimientos previos, por ello entre más conocimientos tenga el lector mayor será la comprensión lectora.

A continuación se mencionarán algunas de las estrategias que se proponen para la enseñanza de lectura y escritura en alumnos con discapacidad intelectual.

Estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura

Cruz (2004) menciona que se debe tener presente las categorías de representaciones gráficas para proponer las estrategias de adquisición de la lectura y escritura en niños que presentan discapacidad intelectual leve. Gómez, y cols., 1988 (citado en: León, 2015) mencionan tres categorías; a) representaciones graficas primitivas, b) escritura unigráficas y c) escrituras diferenciadas.

En las representaciones gráficas primitivas no se da una diferencia entre la grafía y el dibujo, posteriormente poco a poco se manifestará una diferencia entre ambos. Primero se sigue el contorno del dibujo, después el dibujo acompaña la grafía, posteriormente se da una pequeña separación entre el dibujo y la grafía (grafía convencional).

La segunda representación se manifiesta a través de las escrituras unigráficas, las cuales consisten en que a cada palabra o enunciado le corresponde una grafía o pseudografía; en esta etapa no hay un control de las grafías que se utilizan en su escritura y se tiene la idea de que si no hay tres o más grafías no hay un significado.

La última representación es la de escrituras diferenciadas la cual se divide en 6 sub categorías:

- Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable: se da la producción de las mismas grafías en el mismo orden, pero la cantidad difiere.

- Cantidad constante con repertorio fijo parcial: se busca la diferencia de una palabra a otra, pero las grafías pueden ser variables o fijas ocupando el mismo lugar.
- Cantidad variable con repertorio fijo parcial: se representan las grafías de manera constante en cantidad y lugar, pero también puede ser presentación inconstante y con diferente lugar y cantidad.
- Cantidad constante con repertorio variable: la cantidad de grafías es constante, pero se suele dar un cambio al pasar de una escritura a otra.
- Cantidad variable y repertorio variable: ya se tiene un control relacionado con la cantidad y la variedad de las grafías.
- Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial: se comienza a relacionar la grafía con un valor sonoro.

Las estrategias que se propone implementar para construir la lectura y la escritura en un CAM, de acuerdo con Cruz (2004) son:

- Transcripción del texto
- Lectura por secuencia de imágenes
- Imágenes relacionadas con texto
- Preguntas referentes a los títulos, portada o la secuencia de imágenes
- Reconstrucción de la historia de los alumnos por medio de imágenes
- Reconstrucción de la historia por medio de actuación, teatro
- Reconocimiento de personajes de cada una de las historias leídas por medio de: memorama, serpientes y escaleras, lotería, entre otras

La autora refiere que se debe procurar que las actividades se realicen de manera individual, grupal y en ocasiones con la participación de los padres.

Con base en la revisión teórica presentada y la experiencia obtenida por la autora del presente, quien realizó sus prácticas profesionales en un CAM, el informe que aquí se presenta tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un proyecto de intervención psicopedagógica dirigido a cinco alumnos del CAM 50, con la finalidad de mejorar y favorecer el proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura.

CAPÍTULO II

PROCEDIMIENTO

Participantes

Se trabajó con cinco alumnos del CAM 50 de sexto año de primaria; ellos fueron seleccionados por la docente del grupo, la razón que ella dio fue que cuatro de los cinco participantes asistían con mayor constancia a clases, además de ser participativos y en el caso de Johan porque refiere que presenta lectura funcional, además de que aprende con facilidad, también menciono que estos alumnos eran una muestra representativa del grupo ya que fueron elegidos por la docente de grupo, pero de acuerdo con esta, se encontraban en distintos niveles de escritura. Los niveles se determinaron con la evaluación inicial que se aplicó; la docente refirió que el trabajar con ellos me permitiría conocer la situación real del escenario. Las edades de los cinco participantes se encuentran entre los 12 y 13 años y tienen discapacidad intelectual en distintos niveles. Por motivos de confidencialidad de los participantes se decidió cambiar el número del CAM, debido a que el nombre de los participantes aparece en sus trabajos.

Cabe mencionar que los alumnos del CAM 50 no son diagnosticados en el centro educativo, los alumnos al ser referidos de otros CAM solo se da seguimiento con su carpeta individual de cada alumno y los alumnos al ingresar deben de presentar el diagnóstico de cualquier otra institución ejemplo: Instituto Nacional de Rehabilitación, instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía.

Carlos nació el 29 de agosto de 2005, tiene 12 años 5 meses está diagnosticado como persona con discapacidad intelectual y síndrome de Down con problemas motores; presenta en su cuerpo algunos rasgos propios de las personas con síndrome de Down (cara ovalada), complexión robusta; presenta condiciones de aliño adecuadas. El alumno presenta un lenguaje no convencional, es decir realiza balbuceos, para negar o asentir lo realiza con movimientos de la cabeza.

Johann nació el 28 de mayo de 2005 tiene 12 años 8 meses, su diagnóstico lo ubica como persona con discapacidad intelectual con hemiplejía en el lado derecho del cuerpo; de acuerdo con su expediente escolar, es un alumno que asiste a la escuela con irregularidad desde su iniciación educativa, lo anterior, se confirma con la lista de asistencia de los meses que duró la intervención. Es importante mencionar que cuando asiste a la escuela llega con mucho entusiasmo y se observa con buena disposición para trabajar.

Alan nació el 4 de septiembre de 2004 tiene 13 años y 4 meses, presenta discapacidad intelectual, trastorno de desarrollo; es un alumno que presenta un aliño adecuado, con talla y peso mayor a su edad cronológica y estatura; El alumno entra a la escuela con entusiasmo, es muy notable cuando viene con mala disposición, ya que no es muy participativo y se queja de todos sus compañeros, presenta una asistencia regular a clases.

Moisés nació el 20 de mayo de 2005 tiene 12 años y 8 meses, está diagnosticado con discapacidad intelectual media, muestra también retardo en el lenguaje; así como trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Él presenta un aliño un poco descuidado, su peso es menor en relación con su estatura; utiliza lentes, por las mañanas se encuentra somnoliento debido a que toma medicamento (oxcarbazepina, para la epilepsia), por lo cual muestra mayor dificultad para seguir indicaciones.

Aarón tiene 12 años, está diagnosticado con discapacidad intelectual y Síndrome de Down, presenta un aliño adecuado; en su apariencia física presenta algunos rasgos propios de las personas con síndrome de Down (cara ovalada, lengua moderadamente cuarteada), utiliza lentes. El alumno asiste a clases regularmente se lleva muy bien con sus compañeros, después de un rato de trabajo se muestra negativo para la realización de actividades.

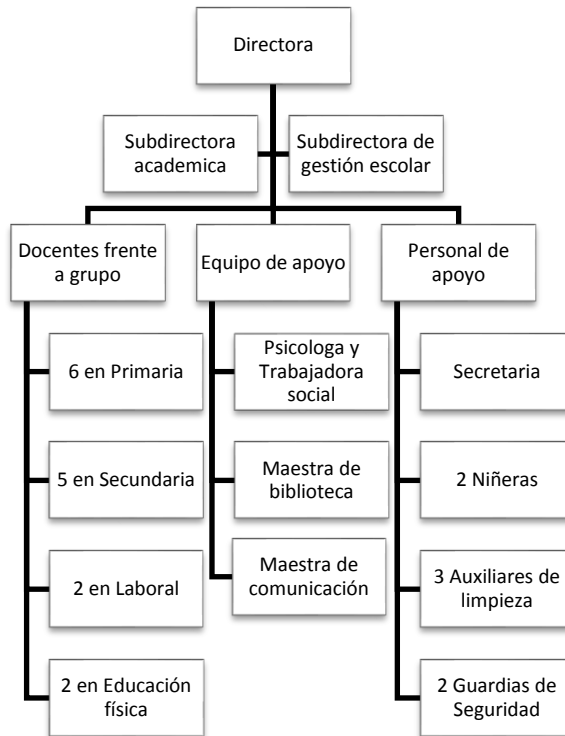
Escenario

El Centro de Atención Múltiple número 50 localizado en la zona sur de la Ciudad de México; atiende tres niveles educativos: primaria donde hay 6 grupos, siendo uno por grado escolar; secundaria que tiene: 2 grupos de primero, 2 de segundo y un grupo de tercero; por último laboral que cuenta con 2 talleres en los cuales se imparte preparación de alimentos y serigrafía. Es un centro de jornada completa en un horario de 8 de la mañana a 4 de la tarde.

Su objetivo es brindar las herramientas o estrategias que permitan minimizar o eliminar las barreras de aprendizaje y participación para que los alumnos logren ser independientes y autónomos (SEP, 2011).

Estructura organizativa del CAM

Organigrama de CAM n° 50



El grupo donde se realizó la intervención es en el grupo de sexto de primaria, en el cual hay un total de 14 alumnos en edades entre los 12 y 15 años; 13 de ellos son niños y 1 niña. Tres de los alumnos padecen Síndrome de Down, una tiene discapacidad múltiple, uno con discapacidad motriz y nueve con discapacidad intelectual en distintos niveles.

Etapa1. Identificación de necesidades

Observación

Durante el mes de enero se realizó una observación en el aula y la evaluación inicial; en la observación se pudo identificar que la mayoría de los alumnos no escribían su nombre, algunos realizaban copia de este y solo unos cuantos podían escribir su nombre de manera autónoma. También se pudo identificar que ninguno de los integrantes del grupo escribe palabras u oraciones de manera autónoma y quienes escriben se les dificulta el reconocimiento de consonantes, requieren apoyo auditivo y en el trazo de las mismas.

De acuerdo con la detección de necesidades, se propuso a la docente del grupo realizar una intervención en lectura y escritura; para ello se aplicó una evaluación inicial, la cual permitió establecer los niveles de lectura y escritura de los participantes, con ello se puede decir que

uno se encuentran en un nivel silábico alfabético (Johan), tres en silábico (Alan, Aáron y Moises) y uno en presilábico (Carlos).

Evaluación inicial

La evaluación inicial tenía como objetivo determinar las áreas de oportunidad así como las habilidades, conocimientos y dificultades que presentan los alumnos en los procesos de lectura y escritura. Los reactivos fueron tomados de Galve, (s.f) y García, J. (2015).

El primer reactivo permite conocer si el participante sabe escribir su nombre o si relaciona una grafía con su nombre; el segundo reactivo permite conocer sus funciones motoras; el tercero reactivo es un ejercicio de alógrafos, el cual permite conocer si los alumnos son capaces de diferenciar las letras de los números y si la pueden relacionar con su letra minúscula; el cuarto reactivo es para conocer si reconocen los días de la semana; el siguiente reactivo es un emparejamiento de palabra imagen, el sexto reactivo es para conocer el tipo de escritura que realizan, el séptimo reactivo es de completar la oración con lo que ellos creen que falta; el octavo reactivo es la ordenación de palabras para formar una oración, el noveno reactivo es para que los alumnos acomoden las sílabas de la imagen que se les presenta, los últimos reactivos están encaminados a la evaluación de una comprensión auditiva (ver anexo 1).

A continuación, se muestran los resultados de la evaluación inicial

- **Carlos**

De acuerdo con la evaluación inicial, Carlos se encuentra en el nivel presilábico de escritura, con grafías primitivas, debido a que el alumno logra realizar una escritura sin control de cantidad; además logra identificar las letras con su dedo e intenta realizar el señalamiento de las mismas con el lápiz.

Carlos puede reconocer su nombre y realiza grafías sobre este; durante la evaluación se le pidió que señalara las imágenes de los nombres que se le decían, logró identificarlos y con el lápiz intentó colorearlos. En las últimas consignas de la evaluación que están enfocadas a comprensión auditiva, no mostró mucho interés, el alumno ya no realizó la tarea. Con él se trabajaron las mismas actividades que sus compañeros, pero con adecuaciones.

- **Moisés**

En relación con la evaluación inicial de Moisés, se pudo observar que se encuentra en un nivel silábico de escritura con escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional y con escrituras con correspondencia sonora. El alumno logra escribir su nombre, no de manera

completa y en orden, pero escribe todas las letras que lo conforman, conviene mencionar que la “S” la escribe de manera vertical, pero la identifica muy bien.

Logra identificar la seriación de una imagen; identifica las mayúsculas y minúsculas de las letras que se utilizaron en la evaluación inicial. Cuando se le pidió que identificara los nombres de los días de la semana con dos distractores logró reconocerlos con un poco de apoyo, debo aludir que donde decía lunes él menciona que decía martes.

Se le pidió colorear el dibujo que corresponde a la palabra, se le mencionó lo que decía en la palabra y él relaciono, la “M” de mariposa con su nombre “Moisés”, logró identificar el dibujo y colorearlo, respetando los espacios del dibujo.

El alumno reconoce los nombres de las imágenes, en la escritura de su nombre omite algunas consonantes, cabe señalar que coloca las vocales en el orden correspondiente ejemplo: en conejo escribió oeo. Él es capaz de relacionar las letras con el nombre de sus compañeros, las identifica, pero se tiene que trabajar en el trazo de las mismas.

Al alumno se le dificulta ordenar las palabras para formar una oración, sin embargo, realiza preguntas respecto a las palabras que se le dicen en desorden. Durante la evaluación de comprensión auditiva el alumno logró contestar de manera adecuada todas las preguntas con apoyo.

- **Aarón**

Durante la evaluación inicial de Aarón, se pudo observar que se encuentra en un nivel silábico de escritura con escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras con correspondencia sonora. Aarón logra realizar trazos de manera adecuada, realizar la secuencia de una imagen sin dificultad, tiene una muy buena caligrafía, no presenta dificultades de espacio. Respecto a su nombre lo copia de manera correcta con un apellido, aunque en ocasiones no deja espacio entre el nombre y el apellido; cabe mencionar que es muy bueno realizando transcripciones tanto en el cuaderno como en las computadoras.

El alumno identifica las mayúsculas de las minúsculas, pero se le dificultan algunas letras que son similares en minúsculas (b, p, d, q). Logra identificar las letras de los números. Requiere de apoyo en la escritura y en el orden de las palabras para formar un oración; él alumno logra acomodar las sílabas de manera adecuada cuando estas fueron bisílabas y trisílabas, pero cuando fue cuatrísílaba, invirtió una. En la evaluación de comprensión auditiva, el alumno logró responder las preguntas relacionadas con la lectura de manera adecuada, se le brindó apoyo en algunas. Lo que se trabajó con él fue la escritura de manera libre y evitando la copia.

- **Alan**

Durante la evaluación inicial de Alan, se pudo observar que se encuentra en un nivel silábico de escritura con escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional; logra escribir su nombre con un apellido de manera autónoma, todas las letras son en mayúscula, necesita de una línea de apoyo para no escribir en toda la hoja.

Se le dificulta identificar las mayúsculas de las minúsculas, pero esto se puede deber a que suele escribir todo en mayúsculas, logra identificar las letras de los números. Reconoce los nombres de la semana, después de que se le leyeron, él confundió zapato con sábado, mencionó que empezaba con "sa".

Alan es capaz de reconocer las letras, pero se le dificulta el trazo de las mismas, al igual que Aarón se le dificulta reconocer las minúsculas (p, q, b, d). Cuando se le pide que complete la oración con una palabra logra decir la palabra y las letras que lleva, esta actividad requirió de apoyo. El alumno logra dar una secuencia a las palabras para formar oraciones con apoyo, se le dificulta reconocer el orden de las sílabas para formar una palabra, requiere de apoyo

En la evaluación de comprensión auditiva, no tuvo problemas, se le apoyó para contestar las preguntas, él también pidió que se le leyera el texto una segunda vez para contestar las preguntas; la escritura la realizó la practicante.

- **Johan**

Durante la evaluación inicial de Johan, se puede observar que se encuentra en un nivel silábico alfabético con escrituras silábico-alfabético sin predominio de valores sonoros convencionales, Johann logra escribir sus dos nombres completos y un apellido, lo realiza en mayúscula, omite algunas letras, pero es claro su nombre. Logró identificar las minúsculas de las letras mayúsculas y las letras de los números.

Reconoce el nombre de los días de la semana de dos distractores, cuando se le leyeron. Él reconoció el nombre de las imágenes que se le presentaron y escribió las letras de manera autónoma, en las cuales solo omitió algunas letras o su orden, pero es claro lo que quiso escribir. Al igual que Alan y Moisés, Johan relaciona las letras de los nombres de sus compañeros cuando las escuchan.

De manera autónoma logra realizar la copia de las palabras en el mismo orden, es muy entendible la producción, él logró separar las palabras, respetando las líneas que se le

pusieron. En el último reactivo el alumno intentó leer el título y contestó todas las preguntas de comprensión auditiva con apoyo.

Etapa 2. Diseño del proyecto de intervención psicopedagógica en lectura y escritura para el grupo de 6º grado de primaria del CAM 50

El objetivo del proyecto que se aplicó fue implementar el método fonético y silábico, así como diversas estrategias, dirigidas a cinco alumnos del grupo de 6º grado de primaria del CAM 50, con la finalidad de que, al término de la aplicación, los alumnos escriban palabras de manera autónoma y mejoren su comprensión lectora.

El **proyecto de intervención** se realizó a partir de la identificación de las necesidades y los niveles de lectura y escritura en los cuales se encuentran los alumnos. El proyecto fue elaborado tomando como base el método fonético y silábico. Se utilizó este método por requerimiento de la docente frente a grupo. Este proyecto fue realizado para un grupo de sexto grado de primaria del CAM 50, el cual fue diseñado con un total de 8 sesiones las cuales en un principio estaban planeadas para ser aplicadas una por día, pero en la aplicación hubo modificaciones que más adelante se especificarán (ver anexo 1).

El proyecto de la intervención en sexto grado de primaria fue realizado con adecuaciones en las actividades de los alumnos; para ello el grupo se clasificó en dos, el grupo “A” y el grupo “B”. Con ayuda de la docente frente a grupo se realizó esta clasificación, el grupo “A” está conformado por los alumnos que se encuentran en nivel silábico y silábico alfabético y el grupo “B” por los alumnos que están en el nivel presilábico. La docente del grupo permitió que las actividades se realizaran para todos los alumnos los días lunes, miércoles y viernes, durante una hora por día.

Las actividades del proyecto estaban encaminadas al campo formativo de lengua y comunicación, las competencias se tomaron de los planes y programas de estudio de primer año de primaria SEP (2011b), las cuales son:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.

Todo lo anterior con la finalidad de que sea posible la:

- Consolidación grafema-fonema
- Identificación de las letras que conforman el alfabeto

- Habilidad para diferenciar entre mayúscula y minúscula
- Identificación de sílabas, bisílabas y trisílabas
- Formación/división de palabra (sílabas)

Las actividades que se aplicaron en la intervención fueron tomadas de los textos que publica la Subsecretaría de Educación Básica y Nacional (1995); SEP (2011b); y Pronalees (1997).

Etapa 3. Aplicación del proyecto

Respecto a la aplicación del proyecto, a lo largo del proceso hubo necesidad de realizar modificaciones, ya que en un inicio se realizó el diseño del proyecto con un total de ocho sesiones; sin embargo, estas sesiones se aplicaron durante los meses que se realizó la intervención, ya que en algunas ocasiones no se terminó de revisar todas las actividades diseñadas para la sesión, por lo cual estas se retomaron en otra; algunas sesiones requirieron de reforzamientos y en los meses de abril y mayo, debido al periodo de vacaciones, se trabajaron las mismas dinámicas y repaso de lo que se había trabajado anteriormente. Por esta razón se analizan esos meses en conjunto para mostrar los resultados

A continuación se explicará con detalle la aplicación de cada una de las sesiones (ver anexo 2).

Durante el mes de febrero se aplicó la sesión 1, 2 y 4, en la cuales se tuvo que reforzar mediante diversas actividades hasta que los alumnos lograron un avance y también en este mes se decidió ajustar las actividades para el alumno Carlos.

En el mes de marzo se aplicaron las sesiones 3,5 y 7, las cuales se realizaron con las sílabas de las consonantes m, p, l, s, d y b. Finalmente en los meses de abril y mayo se aplicaron las sesiones 5,6 y 7, y se trabajó con las sílabas de la consonante *n*, y se reforzó las sílabas de las consonantes m y l, además se realizaron actividades de comprensión auditiva. La sesión 8 no se aplicó ya que se tenían que reforzar las otras sesiones con la finalidad de que los alumnos lograran unir las consonantes con las vocales y comenzar a leer palabras por silabeo.

Durante el periodo de febrero a mayo se puso en práctica el proyecto de lectura y escritura en el grupo de sexto grado de primaria de Educación Especial con la finalidad de avanzar en el proceso de aprendizaje de dichos conocimientos de acuerdo con cada nivel de conceptualización. Se realizó para ello, diversas actividades que promovieron el reconocimiento de las grafías y su relación con la escritura tanto de vocales como de consonantes.

Febrero

Una vez realizada la identificación de necesidades, iniciamos con la enseñanza de las vocales y posteriormente las consonantes, haciendo hincapié en el uso de mayúsculas y minúsculas, reforzando y apoyando en el trazo de las mismas, para lo cual fue necesario, proporcionar a cada uno de los alumnos un cuaderno específico para el trabajo realizado, así como ajustes para aquellos alumnos que más apoyos requieren.

Es importante señalar que la participación al interior del aula no solo se centró en la aplicación del proyecto mismo, también se proporcionó el apoyo en la elaboración de materiales didácticos de manera conjunta con la Profesora Titular para abordar algunas temáticas relacionadas con la asignatura de matemáticas que podía estar vinculada con la direccionalidad de la lectura y escritura. De igual manera elaboramos los diferentes materiales que se utilizaron para las actividades, debe mencionarse que los mismos fueron muy atractivos para los alumnos.

Marzo

En dicho mes se trabajó con las sílabas que incluyen las consonantes m, p, l, s, d y b. Se apoyó este trabajo mediante diversas actividades que propiciaron la comprensión auditiva a través de cuentos, secuencias, videos y dibujos alusivos a dichas consonantes. Para las actividades de las sílabas al inicio de la clase se les indicó con qué consonante se trabajaría, posteriormente se les mencionó la diferencia de sonido de la vocal y consonante solas y la sílabas que se forman con esa consonante y la vocal.

Así también, se concretaron las actividades de cuentos (comprensión auditiva) con la elaboración de una manualidad referente a la temática abordada.

Abril- Mayo

En estos dos meses se trabajó con las sílabas de la consonante n, y se reforzó las sílabas de las consonantes m y l. Al igual que en el mes de marzo, se trabajó mediante diversas actividades que propiciaron la comprensión auditiva a través de cuentos, secuencias, videos y dibujos alusivos a dichas consonantes.

Durante este mes se trabajó lectura comprensiva con poemas y cuentos, con la elaboración de un poema y una manualidad referente a la temática abordada, además de la lectura por sílabas con los alumnos Aarón, Alan, Moisés y Johann

Para finalizar con las actividades e identificar el logro de los aprendizajes de los alumnos, en relación a lo trabajado durante los presentes meses, realicé una evaluación final la cual me permitió identificar, el impacto del proyecto implementado en el aprendizaje de la lengua escrita.

Etapa 4. Resultados

Febrero

Una de las actividades implementada en este mes fue una actividad lúdica de serpientes y escaleras del alfabeto, el cual tenía como objetivo evaluar los aprendizajes de dicho contenido.

Durante esta actividad los alumnos respetaban los turnos de sus compañeros y se apoyaban entre sí para identificar la letra que les había tocado y también en el conteo del número de casillas que tenían que avanzar (imagen 1). Los alumnos con los que se realizó la intervención asistieron a esta actividad, solo faltó Johann.

Se les pidió escribir una palabra con la inicial de la letra que les había tocado, todos se apoyaban, la practicante ayudó en la escritura de las palabras en distintos grados; a los alumnos del grupo “B” se les dio apoyo dirigiéndoles la mano y a los alumnos del grupo “A” solo se les ayudaba con la repetición de la palabra que habían dicho ellos.

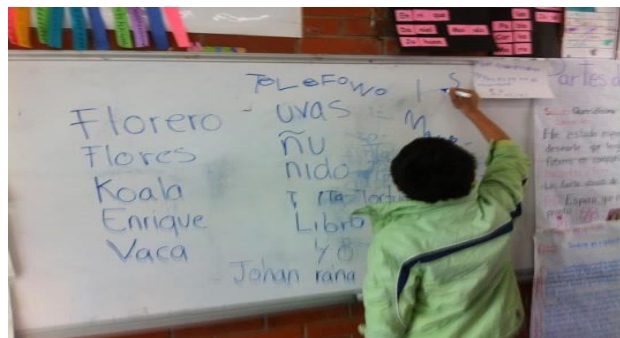
Con esta actividad se pudo identificar que los alumnos lograron reconocer más letras y que la mayoría del grupo “A” reconoce las vocales. En este mes se trabajó específicamente con Moisés en la orientación de la escritura en el cuaderno y en la escritura de la letra “S” (se puede observar en la imagen 2 que la letra “S” la realiza de manera horizontal), el alumno ya puede trabajar con el cuaderno en posición vertical y con líneas de apoyo su escritura ya no la realiza en forma de escalera y logra mantener un orden en su escritura.



Imagen 1 En esta imagen se puede observar cómo entre compañero se apoyaban en el conteo y reconocimiento de la letra donde quedó su pieza.

Imagen 2 Los alumnos escriben una palabra con la inicial de la letra donde quedó su pieza.

En esta imagen se puede observar que Moisés ya no hace su "S" en horizontal



Johan, durante el mes de febrero, asistió a las primeras clases donde se trabajó con el alfabeto y las vocales, no asistió a la evaluación, pero durante las clases que asistió me pude dar cuenta que reconoce diversas letras, las cuales asocia con los nombres de sus compañeros o los comienza a asociar con un letrero del alfabeto que les proporcioné. Este alfabeto lo colocamos en el salón; así, cuando se le pregunta qué letra es, mostrándosela, él menciona que es, ejemplo: "n de nido", durante este mes comienza a reconocer las mayúsculas (nombre de sus compañeros) y minúsculas (para objetos, cosas y animales)

Otra de las actividades que se realizó de manera conjunta con la Profesora Titular, que podía estar vinculada con la direccionalidad de la lectura y escritura fue con un plano cartesiano, donde se apoyó con la orientación de: arriba, abajo, derecha izquierda. En esta actividad se logró identificar quién reconoce las orientaciones y quién necesitaba mayor apoyo.

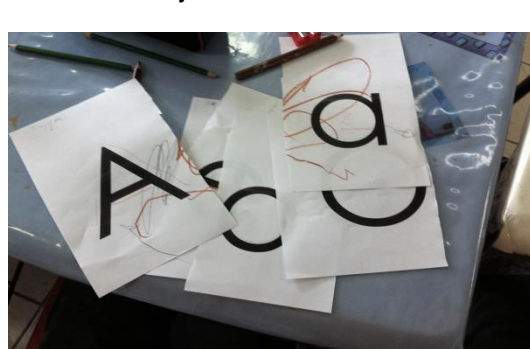
En este caso, Aarón muestra muy buena orientación, logra identificar las indicaciones que se le dieron; este trabajo implicó un gran esfuerzo para Alan y Moisés, a quienes se les dificultaba la derecha e izquierda, una de las cosas que les permitió identificarlas fue que se trabajó con números positivos y negativos; lo cual permitió que asociaran derecha con números positivos e izquierda con números negativos como se muestra en la imagen 3. A Carlos se le tuvo que apoyar en todo el procedimiento

Durante este mes con Carlos se trabajó con actividades iguales a las de sus compañeros, pero adecuadas a sus capacidades (imagen 4), sin embargo con estas actividades no se logró ningún avance, debido a ello y con apoyo de la docente frente a grupo, se decidió que se iban a modificar las actividades para el mes siguiente.

Imagen 3 ubicación espacial en un plano cartesiano



Imagen 4. En esta actividad se le dieron las vocales y se le pidió que las remarcara y posteriormente que levantara la mayúscula o minúscula según lo que se mencionaba y Carlos al ver que sus compañeros levantaban las hojas él levantaba todas



Marzo

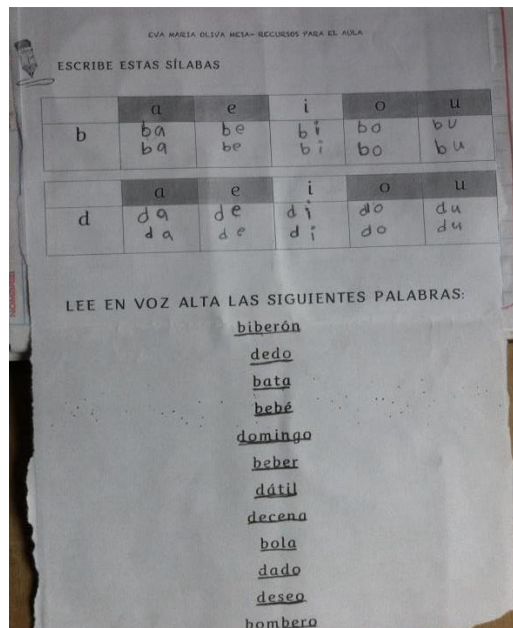
Como se puede observar (en la imagen 5) se trabajó con las sílabas de la consonante “P”, Alan logró identificar el nombre de los dibujos, y cuando se le pidió que los escribieran se apoyaban con sus compañeros; dialogando entre ellos con qué letra empezaba y cuál era la vocal que seguía, es necesario señalar que en el dibujo de pozo, sus compañeros mencionaron que se escribía con “s” y Alan dijo que por su sonido y como zapato se tenía que escribir con “z” de zorro.

Respecto al dibujo de puño, él logró escribir la palabra de manera autónoma después de pronunciarla una sola vez. Durante este mes Alan comienza a tener mayor reconocimiento con las letras que conforman una palabra, logra identificarlas y escribirlas de manera autónoma.

En este mes se comenzó a ver un avance en Aarón, quien en un principio solo realizaba copia de los textos y cuando se le decía que escribiera una palabra él se negaba, sin embargo al ver que sus compañeros mencionaban las letras que la conformaban y como participaban, él comenzó a integrarse en el proyecto y con las actividades del alfabeto el comenzó a identificar las letras que conformaban una palabra directa.

Como se puede ver en la Imagen 7, él logró relacionar las consonantes con las vocales y cuando se le pidió que mencionara como sonaban logró relacionarlas, diciendo “ba, be, bi...” con ambas, posteriormente se le pidió que leyera las palabras que se muestran en la Imagen 7, logró leer las palabras directas e inversas (dedo/bombero).

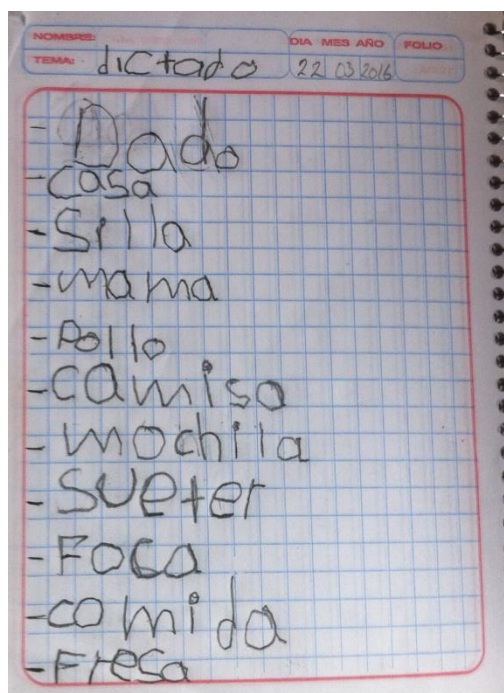
Imagen 7. Lectura de las palabras directas e inversas



Johann, se mostró muy participativo en todas las actividades, reconoció una gran parte de las letras que conforman una palabra y ya logró identificar mayúsculas y minúsculas, cuando no reconocía una letra; de manera autónoma se paraba y revisaba el cartel del alfabeto y lograba reconocer con los dibujos que este tiene.

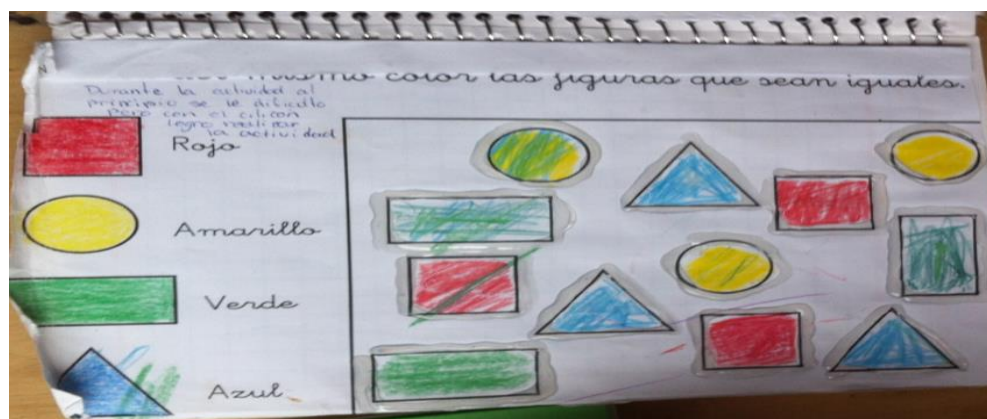
Como se puede observar (imagen 8), durante un dictado reconoce las letras y las escribe, también se apoya con sus compañeros para identificarlas o los apoya mostrándoselas en el cartel del alfabeto. Para la escritura de las palabras de dicha imagen requirió apoyo en las palabras con sílabas trabadas únicamente, las otras con el apoyo de sus compañeros iban identificando las letras que formaban la palabra.

Imagen 8. Dictado de palabras



Durante este mes con Carlos se trabajaron actividades alternas, se comenzó con el coloreado y con apoyo de bordes de silicón en las figuras para que el respetara el espacio, posteriormente se le dio la indicación de que coloreara cada una de las figuras geométricas con el color que estas tenían, requirió de apoyo para buscar los colores de su estuche, pero la actividad la realizó de manera autónoma.

Imagen 9. Las actividades que se trabajaron con él, requerían de apoyo con bordes de silicón.



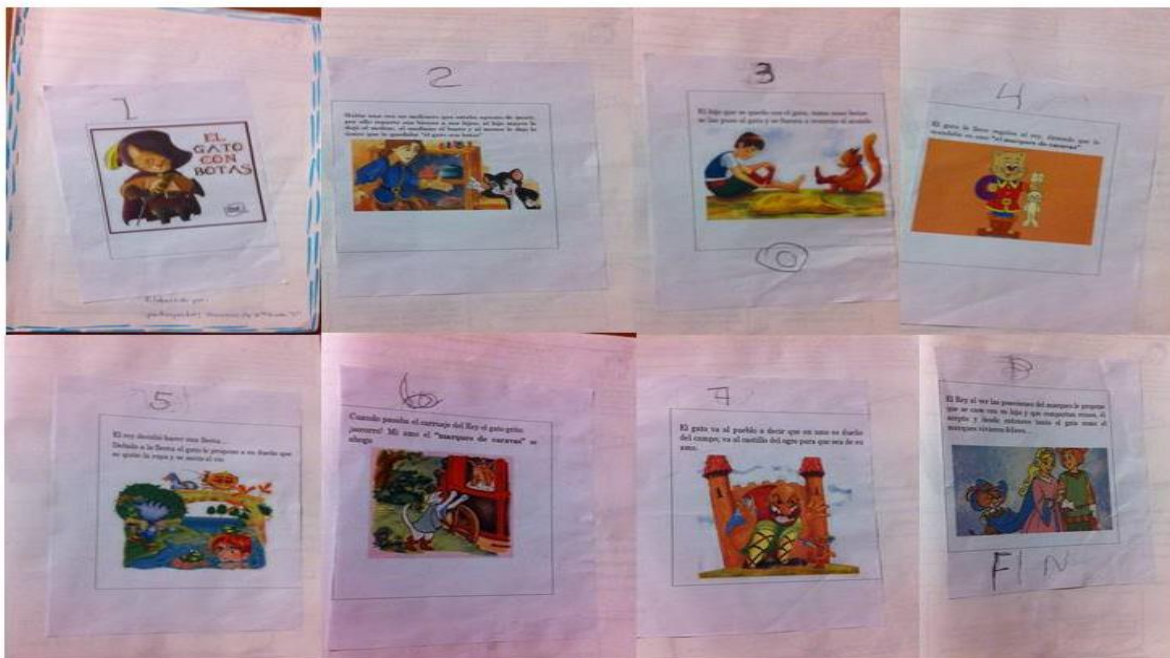
Como se puede observar en la imagen 9, esta es una secuencia de imágenes del cuento *El gato con botas*, dicha actividad se trabajó con todo el grupo; después de la lectura del cuento y durante la lectura de este, se proyectaron las imágenes, con la finalidad de que los alumnos

vieran las imágenes de lo que se estaba leyendo y que posteriormente recordaran la secuencia de la historia con las imágenes.

Posterior a la lectura se entregaron las imágenes a los alumnos del grupo "A" quienes estaban con un compañero del grupo "B", y se les pidió que entre ellos organizaran las imágenes y que les colocaran el número que le correspondía de acuerdo a la secuencia del cuento. A Johann le tocó la imagen donde se casaban los personajes principales y él le puso a esa imagen "fin" mencionando que esa debía de ser la última.

Durante la actividad los alumnos iban mencionando qué imagen debía ir antes y cuál después y le colocaban los números, al final les había quedado una imagen que ellos mencionaban que no recordaban donde iba y pidieron que se proyectaran las imágenes, ya que Johann argumentaba que no podía ser la última ya que él la tenía. Al ver las imágenes modificaron la secuencia al integrar la imagen que faltaba. En esta actividad todos participaron y al final quedaron orgullosos por recordar la historia del cuento.

Imagen 9. Secuencia de imágenes del cuento "el gato con botas"

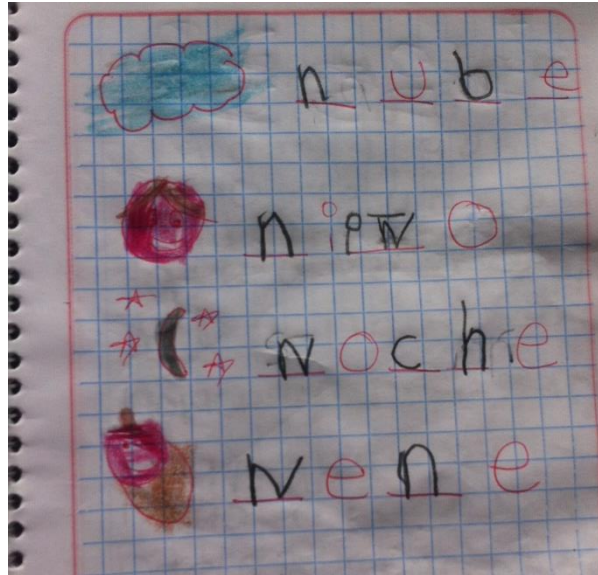


Abril- Mayo

Durante estos meses Alan comenzó a asociar las consonantes con las vocales, en esta actividad pudo decir las sílabas con las que iniciaban los dibujos como se muestra en la imagen 10. Alan logra escribir las palabras con ayuda, en las trabadas y las otras solo con repetición,

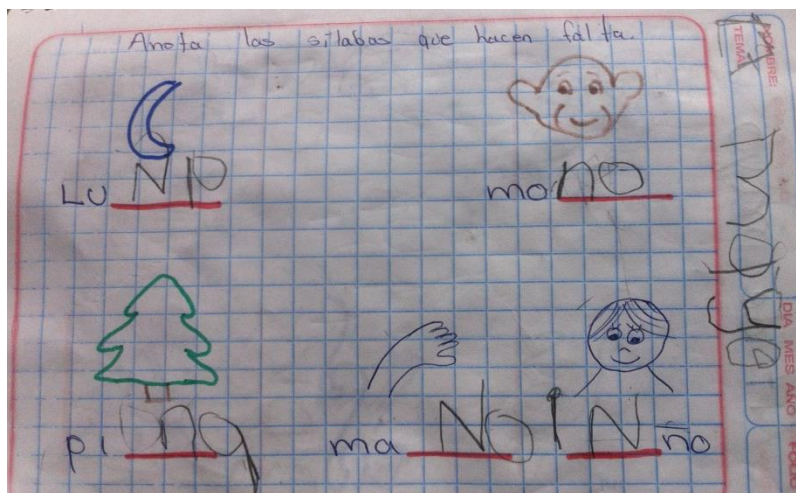
cabe mencionar que su escritura la realiza más pequeña y al igual que Moisés pide que se le coloquen las líneas para respetar el espacio.

Imagen 10. Actividad completa la palabra con las letras faltantes



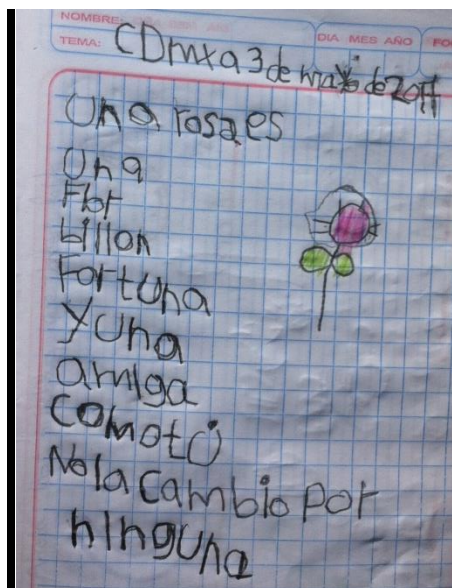
Durante esta actividad se le pidió a Moisés que completara el nombre de los dibujos con las letras que hacían falta, esta fue una actividad de reforzamiento después de ver las sílabas de la letra n. Él logró escribir las sílabas que hacían falta, tuvo algunos dificultades en cuanto al trazo, cabe mencionar que él logra identificar las letras que conforman una palabra, pero se le dificulta realizarlo, requiere de un constante apoyo y modelaje para poder hacerlo. Durante el último mes comenzó a unir la consonante con la vocal, pero se le sigue dificultando la separación de ambas y el sonido.

Imagen 11. Completa la palabra con las sílabas que faltan



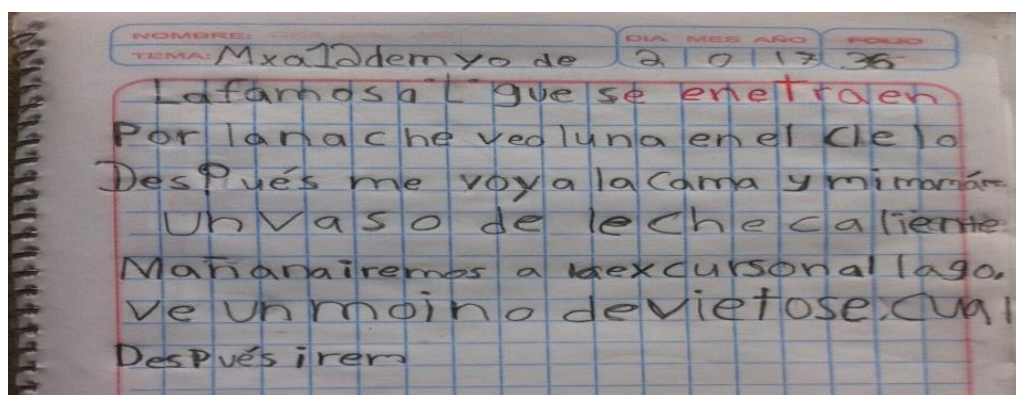
Como se muestra en la imagen 12, esta es una actividad en la cual Johann realizó la copia de una rima; antes de la copia de este texto, él logró leer algunas palabras, al igual que Aarón y durante la actividad se mostró, muy participativo. Tuvo algunas complicaciones en la copia del texto, como se puede ver en la imagen 12, él copió una palabra por renglón y era un párrafo de la estrofa por renglón, esto se puede deber a la estructura del texto, debido a que Johann realiza muy bien las copias de textos.

Imagen 12. Lectura de una rima.



Aarón logró reconocer las sílabas de la letra “L” en un texto y logró leer algunas palabras de manera autónoma como palabras directas o inversas y con apoyo puede leer palabras mixtas y trabadas; posteriormente realizó una copia del texto en su cuaderno. Cabe mencionar que Aarón comenzó a leer pequeñas oraciones con palabras directas.

Imagen 13. El alumno identifico las sílabas de la letra “L” en un papel bond pegado al pizarrón el cual tenía la lectura y durante la actividad apoyaba a sus compañeros en la actividad.



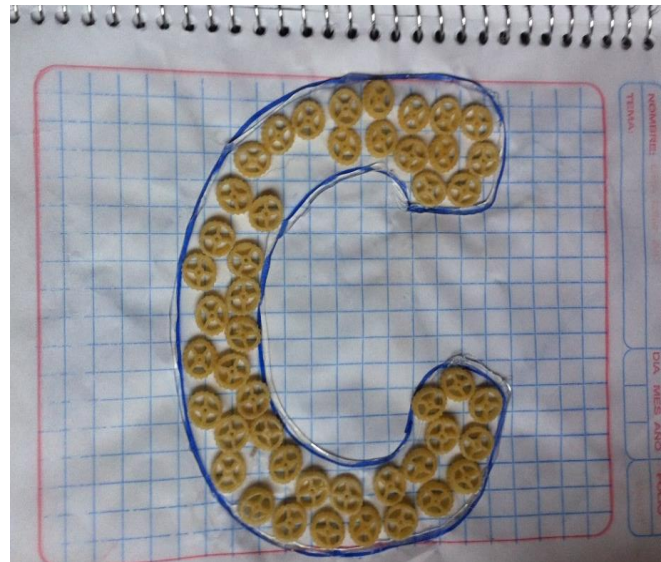
Carlos realizó los trabajos con una mayor disposición, sus periodos de atención son mayores, se le dificulta el uso del lápiz adhesivo, logró respetar el espacio del dibujo como se puede observar en la imagen 14.

Como se ve en la imagen 15, Carlos colocó la sopa dentro de la letra “C” tal como se le indicó, además se le mencionó que era la letra con la que empezaba su nombre. Él logró realizar la actividad, requirió de apoyo para colocar el Resistol.

Imagen 14 Carlos pega papeles y colorea respetando los espacios



Imagen 15 Carlos, logra colocar la sopa de letras dentro de la letra C.



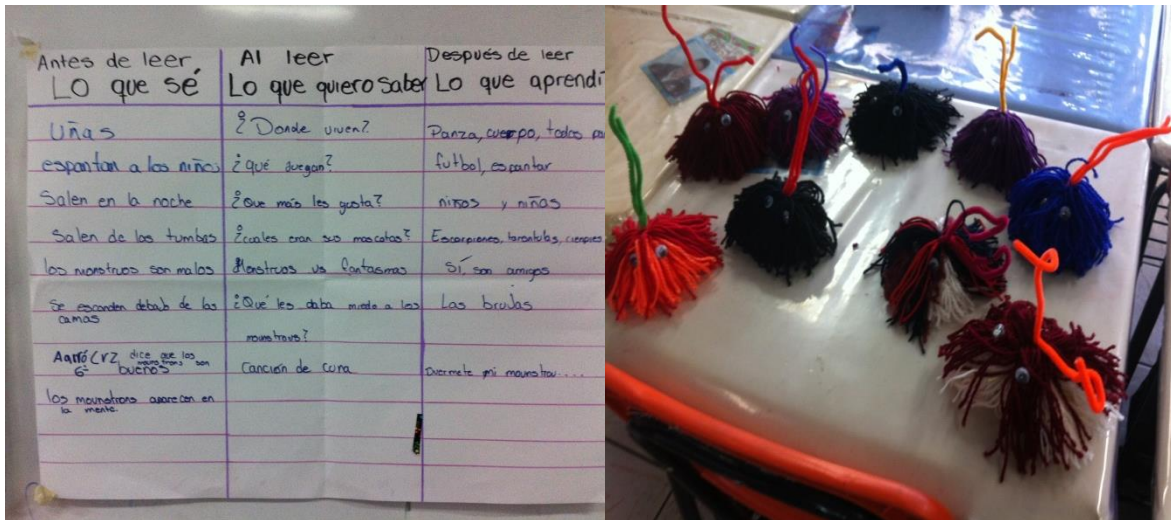
Una de las actividades de lectura auditiva fue el cuento titulado *Una entrevista con monstruos*. Para ello se utilizó una tabla S.Q.A (imagen 16), con la finalidad de saber cuáles eran los conocimientos previos de los alumnos respecto a los monstruos, posteriormente se les realizaron preguntas durante la lectura y sucesivamente se les preguntó acerca de lo que habían aprendido del cuento respecto a los monstruos y lo que hacían.

Para finalizar la actividad se les dio material para que los alumnos realizaran un monstruo y que le pusieran un nombre (imagen 17). Cuando los alumnos escucharon que los monstruos se esconden en los dientes sucios y en todos los lugares se preocuparon y mencionaron que se lavarían los dientes y se bañarían a diario.

Posterior a la lectura, se les preguntó lo que habían aprendido, Alan, Moisés y Aarón se mostraron muy participativos contestando al igual que sus compañeros, cabe señalar que entre ellos completaban las respuestas de los compañeros del grupo “B”.

Imagen 16. Tabla S.Q.A

Imagen 17. Los Monstruos terminados



Etapa 5. Evaluación

Evaluación final

La evaluación final tuvo como objetivo conocer los avances o limitaciones de los alumnos al término de la aplicación del proyecto de lectura y escritura, la cual permitirá evaluar el proyecto de intervención, cabe mencionar que se aplicó la evaluación inicial para la final (ver anexo 1).

A continuación, se muestran los resultados de la evaluación final:

- **Carlos**

De acuerdo con la evaluación final Carlos permanece en el nivel presilábico de escritura, debido a que el alumno realiza grafías primitivas con control, en un inicio estas eran sin control; él logró reconocer las minúsculas de las mayúsculas y las señala con su dedo realizando trazos sobre estas. Logró identificar la imagen que se le mencionó e intentó colorearla.

En las consignas de lectura auditiva, se le leyó el texto y se le iban señalando los animales y posteriormente se le preguntó; con ello logró señalar algunos animales, en otra lectura se le realizaron preguntas sobre está dando unos intervalos para realizar cada una de las respuestas y se le pidió que las señalara, logró señalar las respuestas correctamente, cabe mencionar que sus periodos de atención aumentaron, en la evaluación inicial no le tomó interés a esta actividad.

El alumno logra realizar las actividades, requiere de apoyo y de indicaciones cortas y precisas además de una constante revisión de lo que realiza, para que continúe realizándolo o para que se le repita la indicación.

- **Moisés**

En relación con la evaluación final de Moisés, se puede percibir que el alumno se encuentra en un nivel silábico de la escritura con escrituras estrictas con predominio de valor sonoro convencional. Él logró escribir su nombre de forma completa realiza el trazo de la letra “s” y “e” minúscula de manera correcta. Escribe la fecha, omitiendo el día (numero) y el año.

Logró identificar los días de la semana con dos distractores, cabe señalar que leyó “lunes”, posteriormente el pidió que se le dijera lo que decía en las otras palabras y coloreó jueves; es importante mencionar que subrayó *camisa* ya que él dijo que decía sábado por “sa”.

El alumno reconoce el nombre de los dibujos, posteriormente se le repite el nombre que él dijo, realizando la escritura de las letras que identifica y cuando no sabe cómo es el trazo se para a buscarlas al cartel del alfabeto, identificándolas con las imágenes. Es necesario referir que en un principio solo realizaba la escritura de las vocales y en esta evaluación escribió el nombre de las imágenes omitiendo solo algunas consonantes, comenzando a darles un valor sonoro; aunque se tendría que seguir trabajando en el trazo de algunas letras ya que las invierte.

En la consigna de ordenar las palabras para formar una oración se le leyeron las palabras en desorden (la-es-casa-muy-bonita); el alumno mencionó “casa bonita” después realizó la escritura; en la segunda oración (sofá-está-el roto), él mencionó “sofá está roto” y de esa manera lo escribió, cabe mencionar que en la evaluación inicial el alumno no logró realizar esta actividad.

Durante las actividades de comprensión auditiva se le pidió que identificara a los animales que caminaban y los que cantaban, mencionó algunos y, posteriormente, se le apoyó para identificarlos en la lectura, después los copió. Se le leyó otro texto y se le hicieron preguntas respecto de comprensión. El alumno contestó a ellas de manera adecuada; durante la lectura se le hizo énfasis en las respuestas con la finalidad de que él recordara, lo cual funcionó ya que cuando se le mencionaron las preguntas y respuestas logró identificarlas sin ningún problema.

- **Aarón**

Acorde con la evaluación final de Aarón, se puede decir que se encuentra en un nivel silábico alfabético de escritura con predominio de valor sonoro convencional, ya que él logró escribir su nombre invirtiendo algunas letras y escribe un apellido, presenta una buena caligrafía, logró leer palabras con sílabas directas e inversas. Identifica el nombre de los dibujos que se le presentaron se le dio un poco de apoyo (repetición de la palabra) y logró escribirlos adecuadamente.

En la consigna de ordenar las palabras y formar una oración, el alumno logró acomodar las palabras de manera correcta mencionándolas, posteriormente las escribió con apoyo. Cuando se le pidió que acomodara las sílabas para formar la palabra que representaba el dibujo, el alumno mencionaba el nombre completo y cuando identificaba las letras con las que empezaba las iba acomodando hasta formar la palabra.

Respecto a la evaluación de comprensión lectora del poema, Aarón logró identificar a los animales que caminaba y cantaban, posteriormente los identificó en el texto, los subrayó y los copió clasificándolos adecuadamente. En la otra situación similar se le apoyó con la lectura del texto y de las preguntas, él contestó apropiadamente.

- **Alan**

En relación con la evaluación final de Alan, se pudo percibir que se encuentra en un nivel silábico de escritura con escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional, logra escribir su nombre completo con un apellido de manera autónoma; identifica las letras minúsculas y las mayúsculas. Él logra leer palabras con sílabas directas o indirectas con un poco de apoyo (en letras que no conoce su sonido), cuando se le pidió que ordenara las sílabas para formar la palabra de la imagen lo realizó adecuadamente. Él realizaba la repetición de la palabra para poder acomodarlas.

De los dibujos presentados en la evaluación logró identificar su nombre y con apoyo (repetición de la palabra) consigue escribir adecuadamente sus nombres, cuando se le dificulta una letra observa el cartel del alfabeto para escribir la letra. En la consigna de ordenar las palabras para formar una oración el alumno logró formar la oración, aunque se le dificultó la escritura, en la oración más corta logró escribirla omitiendo una palabra, sin embargo, quedó con coherencia.

En la evaluación de lectura auditiva, en la lectura del poema, logró identificar a los animales que caminaban y los que cantaban, cabe mencionar que durante la lectura se hizo énfasis en: caminando y cantando, se le leyó dos veces. Posteriormente Alan contestó y escribió los

animales que correspondían a cada lista, se le apoyó para la escritura, repitiéndole la palabra. En la otra lectura el alumno logró contestar las preguntas adecuadamente, requirió apoyo en la lectura de las preguntas y las distintas respuestas.

- **Johann**

Durante la evaluación final de Johann, se puede observar que el alumno se encuentra en un nivel silábico alfabético de la escritura con predominio de valor sonoro convencional, ya que el alumno logró escribir su nombre completo, abreviando el segundo (siendo este un retroceso después de vacaciones de semana santa), realizó la escritura de su segundo apellido omitiendo una vocal. Escribió la fecha con el día y mes de manera autónoma.

Logró reconocer las minúsculas de las consonantes mayúsculas; cuando se le pidió que encontrara los días de la semana junto a dos distractores, el alumno los leyó y logró reconocerlos mencionando que era lunes y que ese día era 22 de mayo y que los lunes eran ceremonias, respecto al día jueves refirió que tenían educación física, por lo tanto, ellos iban de pantalón azul.

En la consigna de la escritura del nombre de los dibujos, el alumno consiguió identificar su nombre y requirió de apoyo (repetición) realizando la escritura adecuadamente, durante la actividad el alumno iba asociando las letras con nombres de sus compañeros o con las imágenes del cartel del alfabeto. Cuando se le pidió que ordenara las palabras para formar una oración, primero se le leyeron las palabras en desorden, posteriormente, el alumno mencionó cómo debía de ir, después realizó la escritura de estas por medio de la copia de las palabras en el orden que refirió.

En los reactivos de comprensión auditiva, se le apoyó con la lectura de los dos textos y, mientras se hizo énfasis en las respuestas, al igual que Aarón en la lectura del poema el alumno logró identificar a los animales que cantaban y caminaban de acuerdo con el texto, posteriormente los escribió en las listas a las que pertenecían es decir si cantaban o caminaban, es importante aludir que el alumno leyó el nombre de cada uno de los animales. Respecto a la otra lectura el alumno contestó parcialmente bien las preguntas de opción múltiple.

Imagen 20. Como se puede observar escribe todas las vocales que lleva el nombre de las imágenes, solo omite algunas consonantes.

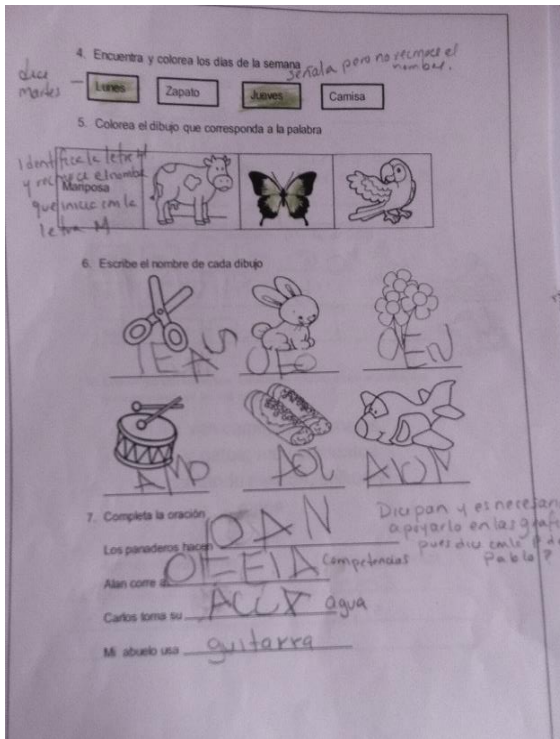
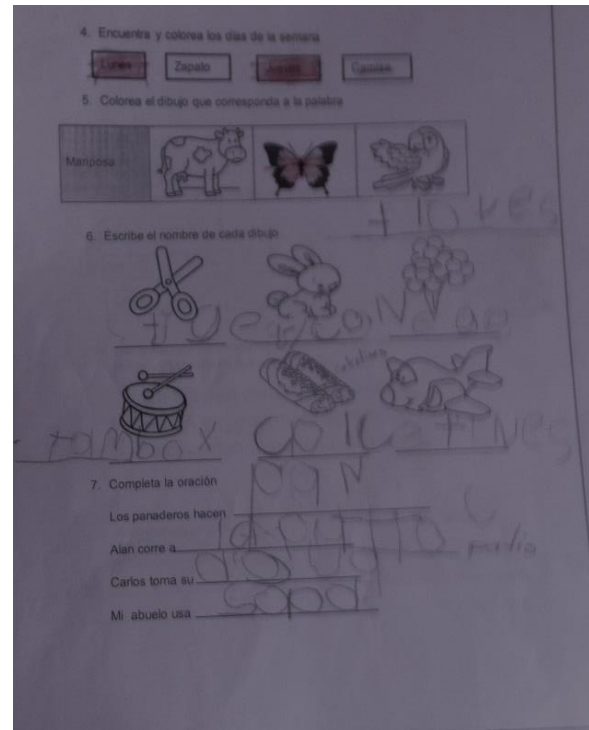


Imagen 22. Comienza a relacionar un valor sonoro convencional a lo que escribe y la omisión de consonantes es menor que al inicio y algunas las escribe de manera adecuada como: flores, conejo...



Aarón en un inicio se encontraba en un nivel silábico inicial de la escritura, realizaba la copia de textos y se negaba a la escritura espontánea o al escribir por dictado (ver imagen 22), al término del proyecto el alumno se encuentra en un nivel silábico-alfabético de la escritura con valor sonoro convencional, logra identificar las letras de una palabra, dificultándose sílabas trabadas y logra leer palabras por sílabas (ver imagen 23).

Imagen 22. Para realizar la evaluación inicial se le apoyo leyéndole las palabras para formar una oración se le pidió que las acomodara para que formara una oración y él solo las copio.

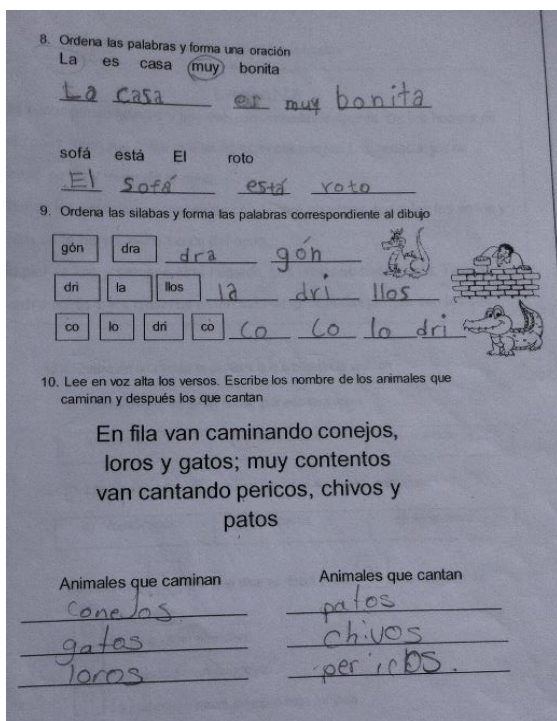
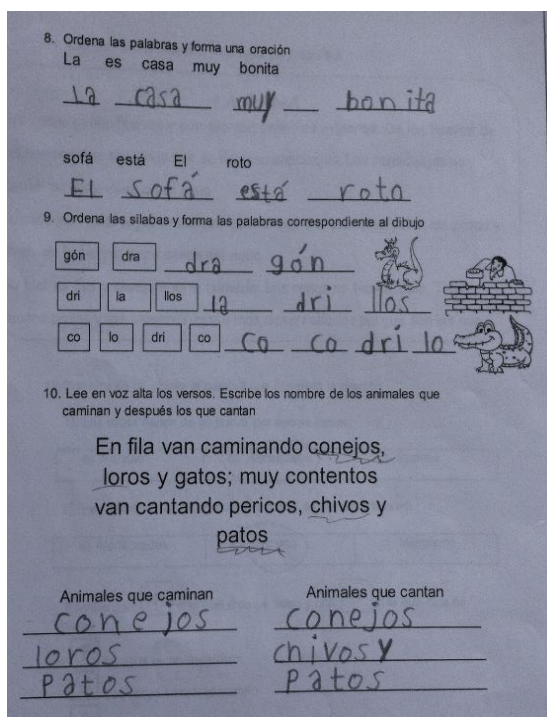


Imagen 23. El alumno comienza a leer palabras por silabeo, en la imagen 22 se puede observar que el alumno solo copia las palabras para formar una oración y en la evaluación final las lee e intenta acomodarlas



En relación a Alan en un inicio se encontraba en un nivel silábico de la escritura estricta, comenzaba a realizar la escritura de palabras en relación con las sílabas, pero estas no mostraban una correspondencia de sonido(ver imagen 24), al finalizar el proyecto de lectura el alumno se encontraba en un nivel silábico-alfabético sin predominio de valores sonoros convencionales (ver imagen 25), es decir, relaciona un sonido a un fonema, en otras palabras, por cada sonido escribe un letra, reconoce un mayor número de letras y se muestra como un apoyo en las actividades para sus compañeros.

Imagen 24. En las consignas que se muestran el alumno requirió de apoyo verbal para formar la oración con las palabras, para formar las palabras con las sílabas y se le apoyo en la escritura de los animales que caminaban y cantan.

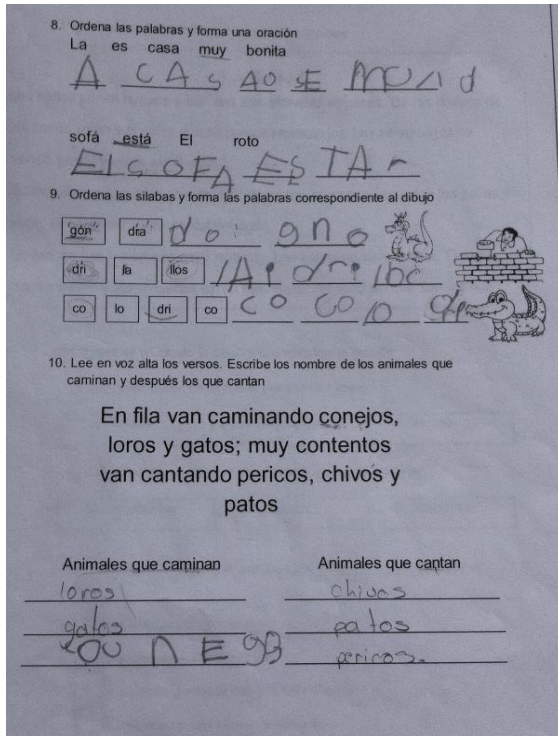
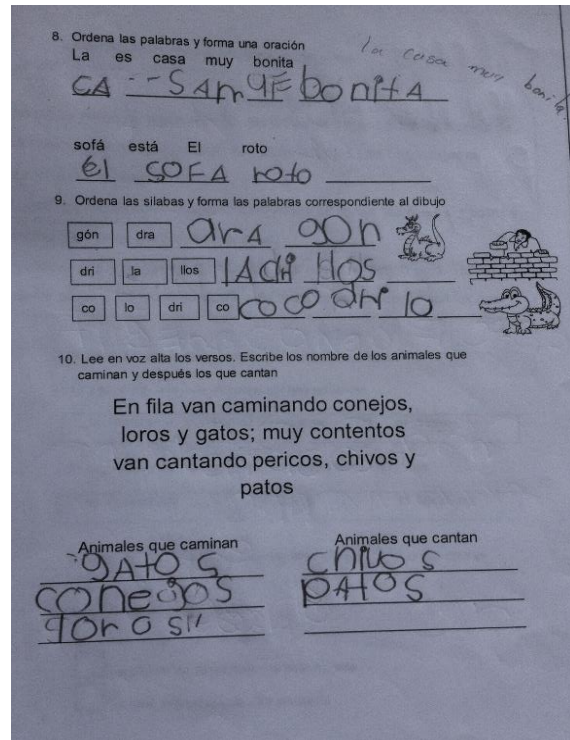


Imagen 25. Se puede observar que la escritura mejoro en la conformación de oraciones y palabras por sílabas, estas actividades la realizo de manera autónoma. En la última consigna pidió que se le volviera a leer la lectura y copio los animales en respectivas columnas de manera adecuada.



Johann en el inicio del proyecto de lectura se encontraba en un nivel silábico-alfabético de la escritura sin valor sonoro convencional, es decir lograba escribir algunas consonantes y vocales de las palabras pero el sonido que asociaba era independiente para cada una; al finalizar el proyecto el alumno se encontraba en un nivel silábico-alfabético con valor sonoro convencional, logrando leer algunas palabras en sílabas, escribiendo las letras de palabras bisílabas, trisílabas, siendo estas directas, con algunos errores, pero en su mayoría aciertos y de manera autónoma, además que logra reconocer mayúsculas y minúsculas.

Imagen 26. Se puede observar que Johann escribió de manera entendible el nombre de las imágenes que se presentaron, solo cambió el orden de algunas letras y omitió solo algunas letras. Cabe mencionar que esta consigna la realizó de manera autónoma

4. Encuentra y colorea los días de la semana

Lunes Zapato Jueves Camisa

5. Colorea el dibujo que corresponda a la palabra

Mariposa

6. Escribe el nombre de cada dibujo

TAJA CONEJO FLORES

TAMBO TACOS AVION

7. Completa la oración

Los panaderos hacen SO especie

Alan corre a le duelen los rodillos de futbol

Carlos toma su AGUA

Mi abuelo usa los primas

Imagen 27. Muestra los resultados de la intervención donde se puede observar que la escritura mejoró, ya no se invierten las letras y escribe las palabras de manera autónoma adecuadamente solo omitió 2 consonantes de todas las palabras que escribió.

4. Encuentra y colorea los días de la semana

Lunes Zapato Jueves Camisa

5. Colorea el dibujo que corresponda a la palabra

Mariposa

6. Escribe el nombre de cada dibujo

tijeras conejo Flores

tambo tacos avion

7. Completa la oración

Los panaderos hacen PAN

Alan corre a SALONES

Carlos toma su AGUA

Mi abuelo usa te

A continuación, se muestra una tabla de comparación de las evaluaciones iniciales y finales del proyecto de intervención

TABLA 1 NIVELES DE ESCRITURA

PARTICIPANTES	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Carlos	Presilábico sin control	Presilábico con control
Moisés	Silábico: hipótesis silábica inicial	Silábico: hipótesis silábica estricta
Alan	Silábico: hipótesis silábica estricta	Silábico- alfabético: hipótesis de transición silábica alfabética; sin valor sonoro convencional
Aarón	Silábico: hipótesis silábica inicial	Silábico alfabético: hipótesis de transición silábica alfabética; con valor sonoro convencional
Johann	Silábico alfabético: hipótesis de transición silábica alfabética; sin valor sonoro convencional	Silábico alfabético: hipótesis de transición silábica alfabética; con valor sonoro convencional

En el siguiente capítulo, se mencionan los alcances y limitaciones de la intervención, también se mencionan algunas sugerencias para la universidad, el escenario y para quienes están interesados en laborar en Educación Especial, para finalizar se realizó una reflexión respecto al rol que se desempeñó como Psicóloga Educativa en la intervención de la cual versa este trabajo.

Capítulo III

CONCLUSIONES

El presente proyecto de intervención tuvo como objetivo la implementación del método fonético y silábico, así como diversas estrategias, dirigidas a cinco alumnos del grupo de 6º grado de primaria del CAM 50, con la finalidad de que, al término de la aplicación, los alumnos escriban palabras de manera autónoma y mejoren su comprensión lectora.

Antes se mencionó que decidimos utilizar el método sintético (fonético y silábico), por petición de la maestra titular y, como se refirió en el marco teórico, lo importante no es saber cuál es el mejor método, sino el que mejor se adapte a las necesidades y el contexto.

Ahora, se inicia la mención de los aspectos que favorecieron el desarrollo de la aplicación de la intervención. Esta se inició con la enseñanza de las vocales y el abecedario en mayúsculas y minúsculas (referente a la enseñanza del método fonético); de acuerdo con la evaluación inicial, los alumnos no lograban identificar las minúsculas ni el uso de estas; con el paso del tiempo y de manera gradual, Alan, Moisés, Aarón y Johan comenzaron a alternar las mayúsculas y las minúsculas en sus escritura; en las últimas sesiones, Alan y Aarón lograban identificar el uso de cada una de ellas, en tanto Johan identificaba su uso y tenía menos errores en la utilización de las mayúsculas y las minúsculas.

Durante los meses siguientes trabajamos con las consonantes y sus respectivas vocales. A continuación, hablaremos de los alcances que se obtuvieron de manera general y posteriormente los de cada uno de los participantes.

El trabajo en grupo nos permitió que entre los alumnos se apoyaran en la escritura de las palabras; al inicio del proyecto los participantes optaban por realizar la copia de textos o remarcar las palabras, conforme se iba avanzando y, gracias a la motivación de sus compañeros, ellos comenzaron a escribir, preguntaban, se apoyaban entre ellos, se paraban y rectificaban la escritura de la consonante con el cartel del alfabeto, aunque fueron pocos los avances que se lograron, consideramos que fueron significativos.

En el caso de Carlos, al inicio del proyecto, su periodo de atención era corto y no realizaba las actividades, cuando acordamos cambiar las actividades de escritura por motricidad, el alumno mostró interés. Al inicio se le apoyaba dirigiéndole la mano para que realizara las actividades, poco a poco el alumno logró realizar las actividades de manera autónoma con apoyo en

algunas actividades, requiere que se le vigile constantemente ya que deja de realizar la actividad, pero con refuerzos positivos el alumno logra terminar sus trabajos.

Durante la intervención Moisés logró identificar un mayor número de consonantes, él procura realizar escritura en lugar de copia, mejoró la escritura de algunas letras y comenzó a utilizar letras en minúscula, al inicio utilizaba solo mayúsculas. Cabe mencionar que se trabajó con actividades de orientación en su cuaderno y desde el inicio de la intervención hasta el término se le colocaron líneas que permitieran guiar su escritura; aunque en un inicio las líneas tenían una mayor separación entre sí, posteriormente el espacio se fue reduciendo con la finalidad de que el alumno lograra realizar su letra más pequeña, lo cual se logró. A Moisés le agrada trabajar sin embargo tiene poca tolerancia a la frustración lo cual complica el trabajo. Él logró mejorar en su escritura, intenta realizar la escritura de los nombres de sus familiares en casa y respecto a la lectura comenzaba a realizar preguntas respecto a lo que se le lee y hace el esfuerzo por identificar todas las letras que componen una palabra.

Alan, en un inicio, lograba identificar algunas consonantes, cabe mencionar que no podía unir el sonido de una vocal con una consonante, durante el proyecto se le colocaron líneas que fungían como guías para que respetara el espacio y la direccionalidad de la escritura (de derecha a izquierda). Al finalizar el proyecto, el alumno respetaba la direccionalidad de la escritura, se trabajó con el sonido de cada una de las consonantes y vocales, lo apoyamos con imágenes en rompecabezas para que lograra unir el sonido, logró asociar el sonido de algunas consonantes con el cartel del alfabeto que se les proporciono, logra reconocer las letras que conforman una palabra y con la repetición las escribe, aunque vale mencionar que con algunas letras requiere de apoyo visual principalmente cuando él identificaba que se debían de escribir en minúsculas. Al término del proyecto comenzaba a unir las consonantes con las vocales y con apoyo lograba leer palabras directas. Al finalizar la intervención Alan contestaba las preguntas de las lecturas que se le leían con menos errores que al inicio.

Johann, al inicio del proyecto, escribía en mayúscula, lograba realizar una escritura de imágenes entendibles con omisión de algunas consonantes, al trabajar con las sílabas de algunas consonantes el alumno consigue realizar las sílabas de algunas otras consonantes, mejoro en la comprensión auditiva y comenzó a realizar preguntas respecto a la lecturas que se realizaba, cabe mencionar que fue uno de los participantes que siempre contesto apropiadamente a las preguntas que se les hacían de la lectura y que complementaba las respuestas que sus compañeros daban. Al finalizar, logró escribir algunas palabras de manera

autónoma, otras con repetición y con un menor número de errores, además, se apoyaba en los materiales que le proporcionábamos.

Aarón, fue uno de los participantes con él que más avances se alcanzaron ya que al inicio del proyecto, el alumno se negaba a la escritura espontánea o por dictado y solo realizaba la copia de las actividades; al iniciar con enseñanza de las vocales y el abecedario junto con el sonido de cada uno de ellas, además de la participación de sus compañeros el alumno comenzó a interesarse por identificar las letras que conforman una palabra; cuando no sabía pedía apoyo y se le indicaba que buscara la letra en el cartel del alfabeto o con el nombre de sus compañeros; al finalizar el proyecto el alumno logró identificar y escribir las letras de una palabra por medio de la repetición y comenzó a leer palabras directas o inversas por silabeo de manera autónoma y con apoyo logra leer palabras trabadas. Respecto a la comprensión auditiva se mostraba más participativo que al inicio del proyecto, contestaba las preguntas relacionadas con las lecturas.

Con cada uno se lograron diferentes alcances, una de las cosas que favoreció la intervención fue el apoyo de la docente titular y los materiales, que permitieron que los alumnos se apoyaran y que entre todos se forman algunos trabajos en pareja equipos o un trabajo elaborado por todos los integrantes del salón, aunque cabe mencionar que se obtuvieron beneficios al trabajar con todos, también se presentaron algunas limitantes que se mencionaran a continuación.

Una de las principales limitantes que tuvo en el desarrollo del proyecto de lectura y escritura fue el objetivo que se propuso alcanzar. Un primer hecho es que no se logró del todo, lo que se esperaba al término de la implementación del proyecto fue que los alumnos lograran escribir palabras de manera autónoma; sin embargo, esto no se alcanzó. No obstante, logramos que pudieran escribir algunas palabras con apoyo, sin embargo, no lo hacen de manera autónoma.

Otros factores que dificultaron el proceso regular de la intervención fue el tiempo asignado para ello y la estructura planteada para llevar a cabo las sesiones. En el plan original se consideraron 8 sesiones; no obstante, hubo modificaciones en la aplicación de dicho programa, debido a que se me asignó una hora para trabajar con todo el grupo las actividades, el resto del tiempo desempeñaba funciones como maestra de apoyo con la docente titular del grupo.

Por el poco tiempo que tuvimos para implementar las actividades planeadas por sesión, cuando no se cubrió la totalidad de ellas, se tuvo que retomar en la siguiente clase; además,

muchas de las actividades revisadas requirieron de reforzamiento; si bien, como mencionamos anteriormente, el trabajar con todo el grupo fue enriquecedor y una motivación que permitió que se alcanzaran los objetivos, también fue una limitante para el trabajo personalizado de los alumnos, a pesar de que teníamos el apoyo de la docente; los alumnos demandan mucha atención y llegó un momento en que todos querían que se les atendiera. Por esta razón, se tuvo que platicar con ellos para que esto no sucediera en las siguientes clases. El trabajar con todo el grupo, restringió el trabajo personalizado con los participantes del proyecto.

En el caso de Carlos una de las limitantes se presentó al inicio, ya que si bien se modificaban las actividades como se muestra en el plan de trabajo (ver anexo 2); con estas actividades no mostraba interés y se rehusaba a realizar el trabajo, cuando decidimos modificar las actividades para el grupo “B”, en donde Carlos se encontraba, fue como se logró mejoras. Es importante mencionar que ese fue un problema del diseño del programa para este grupo, con quienes al final se trabajaron actividades de motricidad fina y gruesa que forman parte de un proceso importante para la adquisición de la escritura.

Con Johann se tuvieron problemas con su asistencia, ya que no era un alumno regular y esto repercutió en su aprendizaje, una prueba de ello es que en el inicio del proyecto él escribía sus dos nombres y un apellido, sin embargo, al final de la intervención ya no lograba realizar esto; abreviaba su segundo nombre y omitía algunas letras de su primer nombre y su apellido.

La enseñanza de mayúsculas y minúsculas causó problemas con los alumnos Alan y Moisés, quienes antes del proyecto escribían todo en mayúsculas, así, el trabajar con la combinación de mayúsculas y minúsculas provocó una confusión en la asociación de la mayúscula con su respectiva minúscula, principalmente las que no reconocían. Sin embargo como se trabajaron diferentes actividades y el tener el cartel de alfabeto que tenía las mayúsculas junto a su minúscula, permitió que los alumnos fueran asociándolas.

En las actividades que requerían recortar y colorear, Aarón lo realizaba muy bien, sin embargo, era de los últimos en terminar, se le tenía que poner un tiempo para este tipo de actividades, ya que, si no se le establecía un límite, él podía realizar estas actividades durante toda la hora asignada a la intervención.

Otra limitante a la que nos enfrentamos durante la intervención fue que los alumnos se resistían a realizar un trabajo constante, es decir cuando se les pedía realizar las primeras actividades lo ejecutaban, pero si se les pedía hacer otras actividades se molestaban y en algún momento se negaban a trabajar; como Psicóloga Educativa se tuvieron que buscar

diversas estrategias, entre ellas actividades dinámicas que permitieran que los alumnos retomaran el interés o la motivación por aprender.

Al inicio del proyecto se tenía planeado que los alumnos se llevaran tarea a su casa; esto no tuvo éxito ya que las tareas se les entregaban a los padres o tutores de los alumnos al finalizar la jornada escolar, con apoyo de la docente. No obstante, cuando se les pedía la tarea, solo dos participantes la entregaban y era porque ellos la hacían de manera autónoma, los demás la entregaban en blanco o informaban que la habían perdido.

Sugerencias

Proyecto de intervención

Es necesario que se tenga en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para la realización de una propuesta de intervención, en este proyecto se utilizó el método sintético (fonético y silábico), por petición de la docente titular y porque es el método que se implementa en este escenario. Como menciona Ramos (2004), se deben de utilizar los métodos que permitan que se logren los objetivos.

Decidimos implementar los métodos sintéticos ya que en el apartado de identificación de necesidades se observó que algunos de los participantes reconocían algunas letras de su nombre, de ese modo, otras letras las relacionaban con el nombre de sus compañeros, además, cuando no sabían cómo se llamaba la letra preguntaban por su nombre.

Durante la aplicación del proyecto se recomienda ser sistemático con la colección de las evidencias de los alumnos, para ello resulta conveniente tomar fotografías y, si se permite, video grabar las actividades que impliquen los avances como reconocimiento de letras, el comienzo de la lectura, durante el desarrollo del proyecto que aquí se informa, se tomaron fotografías de los trabajos, pero faltó que se grabara, lo cual permitiría ver el proceso de lectura en el caso de Aarón y Johann.

Al finalizar el proyecto de intervención debe proponerse actividades para dar continuidad en el aula, particularmente dirigidas a la profesora de grupo, como son las estrategias que se proponen de lectura que se encuentran en el apartado nombrado de esa manera (pág. 41) y algunas de las actividades del proyecto (ver anexo 2) de forma que complementen otros aprendizajes.

Centro de Atención Múltiple

En los Centros de Educación Especial es justificable que pidan un plan de trabajo a las practicantes de dicho escenario para que conozcan el trabajo que realizarán; sin embargo, este no debería de presentarse sin la identificación de las necesidades de los alumnos. De acuerdo con la SEP, (2006) la intervención educativa es un proceso de atención el cual tiene la finalidad de eliminar las barreras en el contexto escolar, las cuales obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos en situaciones de vulnerabilidad.

Para generar un plan de trabajo o un proyecto es necesario tener en cuenta que se debe de realizar una evaluación inicial para conocer las habilidades y destrezas, así como las necesidades de los participantes, posteriormente, realizar el proyecto o plan de trabajo, y una evaluación final del mismo, todo esto se deberá de desarrollar con el apoyo interdisciplinario para lograr el objetivo de Educación Especial.

El objetivo de estos centros es brindar procesos de atención, promover la inclusión y la implementación de espacios para el pleno desarrollo y generar autonomía e independencia en los alumnos (SEP, 2010a); con la intervención se deben de identificar el tipo de apoyo que los alumnos requieren con el propósito de que se desarrolle una independencia.

Universidad Pedagógica Nacional

De acuerdo con la materia, Taller de prácticas profesionales del plan 90 de la carrera de Psicología Educativa siendo una opción el escenario de Centros de Atención Múltiple, se sugiere que el diseño del curso permita que se informe previamente en los escenarios respecto a las actividades que podrán desarrollarse en dicho centro, esto con el propósito de beneficiar el trabajo de los practicantes.

Si bien la institución nos forma en educación inclusiva, consideramos que se beneficiaría el trabajo de Psicólogos Educativos si se implementaran talleres o cursos de Lengua de Señas Mexicanas o Braille, lo cual podría potencializar nuestro trabajo en Educación Especial.

Recomendaciones para quienes quieran trabajar en Educación Especial

Con la experiencia que obtuvimos al realizar la intervención en Educación Especial, se recomienda aquellas personas que en un futuro quieran trabajar en este campo que se tenga humildad, respeto y sobre todo valorar el trabajo de las personas que ya tiene experiencia laborando en este ámbito.

Otro aspecto importante que debemos considerar es la forma en la cual proponemos nuestras propuestas ya que podemos ofender a las personas que tiene experiencia en esta área. Por ello es importante fungir como observadores de la cultura de la escuela para poder identificar bien las barreras que se deben considerar con la finalidad de poder trabajar de manera interdisciplinar y ayudar a minimizar y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje de los alumnos en lugar de convertirnos en una barrera.

Reflexión de la intervención como Psicóloga Educativa

El perfil que establece la Universidad Pedagógica Nacional de la carrera de Psicología Educativa es contar con conocimientos generales del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje, con la finalidad de diseñar e implementar programas de intervención y apoyo psicopedagógico, que permita el desarrollo autónomo de los educados. La universidad brinda a los alumnos las herramientas metodológicas y teóricas que permiten que los alumnos logren implementar los aprendizajes en las prácticas profesionales.

Los Psicólogos Educativos de esta institución deben de brindar atención a la diversidad social y deberán de comprender los diversos contextos en lo que se presentan las barreras, por ello en educación especial es un lugar donde dichos profesionales pueden intervenir.

Durante el proceso de la intervención de lectura y escritura en alumnos con discapacidad intelectual en un centro de educación especial, el papel como Psicóloga Educativa tiene diversas implicaciones, comenzando con la detección de necesidad, la evaluación inicial; la cual permitió conocer las habilidades y limitantes de los participantes para generar el diseño del proyecto de intervención, posteriormente, con los resultados obtenidos por meses se realizaron modificaciones específicas en un participante quien requirió de otras actividades y tipos de apoyos.

Durante el desarrollo del proyecto de intervención tuve que investigar los métodos y los niveles de enseñanza, así como diversos materiales que permitieran la enseñanza de lectura y escritura, debido a que no conocía mucho respecto al tema de la enseñanza de lectura y escritura en alumnos con discapacidad.

Se trabajó de manera colaborativa con la docente titular del grupo quien también reconocía que la lectura y la escritura son conocimientos básicos que los alumnos deben de poseer ya que se enfrentan a un currículo de educación básica, estos conocimientos permiten que se consoliden otros aprendizajes, con la finalidad de favorecer su independencia.

Esta experiencia fue realmente enriquecedora ya que te permite reflexionar sobre los aprendizajes que se adquieren durante la formación como Psicóloga Educativa e implementar los conocimientos, así como reforzarlos y seguir aprendiendo y enfrentarte a la realidad de los escenarios donde en un futuro se podrá laborar.

REFERENCIAS

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Perú: Ministerio de educación.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales DSMV-TR*. Barcelona: Masson.
- Arnáez, P. (2009). La lectura y la escritura en educación básica. *EDUCERE*. (45), 289-298. Recuperado de: www.scielo.cl
- Bautista, R. (1993). Una escuela para todos: la integración escolar. En: Bautista, R. (Comp.) (1993). *Necesidades educativas especiales*. (23-37). Granada: Ediciones ALJIBE.
- Blanco, R. (2001). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones curriculares. En: A, Marchesi., C, Coll., y J, Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos de desarrollo y necesidades educativas especiales*. 411-432. Madrid: Alianza Editorial
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y escuela hoy *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana, Eficacia y cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Unesco-Center for studies on inclusive education.
- Borsani, M. (2003). *Adecuaciones curriculares del tiempo y espacio escolar. Organización institucional y necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: EDICIONES NOVEDADES EDUCATIVAS.
- Cedillo, I., Romero, S., Montilla, K. y Zapata, C. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México. *Revista Electrónica Investigativa en Educación*, 9 (2), 1-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Cruz, T. (2004). Reporte de la experiencia docente. Proyecto: lectura en un CAM. En: SEP. *El placer de la lectura en niños con discapacidad en el centro de atención Múltiple* (13-47). México: DGEE.
- DGEE. (1985). *La educación Especial en México*. México: SEP.
- Fernández, J. (2008). Líneas temáticas y perspectiva de futuro. *Educación especial*. XXX, (119), 7-32. Recuperado de: <http://www.scielo.org>
- Ferreiro, E. (1997) Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis. En: Goodman, Y. (Comp.) (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. (21-35). Argentina: Grupo Editor S.A

- Ferreiro, E., y Gómez, M. (1982) Niveles, categorías y sub-categorías. En: *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Fascículo 2: evolución de la escritura durante el primer año escolar*. 17-63. México: SEP-OEA.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Introducción. En: los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Galve, J. (s.f). Tareas que permiten la evaluación de los componentes de procesamiento de lectura y escritura en el modelo propuesto. En: (s.f). J. Galve. *Evaluación e interpretación en los procesos de la lectura y la escritura*. (117-209). Madrid: editorial EOS
- García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustrí y Puga, (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP
- García, D. y Jutinico, M. (2004). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Educación y ciudad*, 26, 107-116. Recuperado de: <http://www.ebsco>.
- García, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención psicosocial*, 14 (3), 255-276. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>.
- García, J. (2015). *Exámenes bimestrales*. Recuperado de: <http://www.lainitas.com.mx/primaria/exalrodiag.html>.
- Gobierno de la Federación. Estados Unidos Mexicanos (1997). *Constitución política de los estados unidos mexicanos*. 2da Ed. México: SISTA.
- González, D. (1995). Posibilidades en la adaptación del currículum. En: González, D. (Coord.). (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. (81-104). Granada: Ediciones Aljibe.
- Jiménez, E. (2001). El significado oculto del término Necesidades Educativas Especiales. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 169-176. Recuperado de: www.redalyc.org
- Jiménez, D. (2009) La intervención educativa: una visión holística de los problemas sociales. *Visor pedagógico. Revista electrónica semestral*, 1, 16-35. Recuperado de: http://www.upn291.edu.mx/revista_electronica/revista01.html

- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Procesos Educativos en América Latina: política, mercado y sociedad*, 23 (62), 41-83. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Lebreo, P., y Lebreo, T. (1991). Lectura y Escritura. En: Lebreo, P., y Lebreo, T. (1991). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. 13-46. Madrid: Editorial Síntesis
- León, J. (2015). La adquisición de la lectura y escritura en niños que presentan discapacidad intelectual leve. *Revista atlante: cuadernos de educación y desarrollo*. 7 (75), 1-21 Recuperado de: <http://atlante.eumet.net>.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En: A, Marchesi, C, Coll y J, Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos y necesidades educativas especiales*. (21-43). Madrid: Alianza editorial.
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo Facultativo. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/1Convencion_Derechos.pdf.
- Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (Pronalees). (1997). Libro para el maestro. Español primer grado. México: SEP
- Puigdemívol. I. (2000). Más allá del déficit. En: Puigdemívol. I. (2000) *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. (219-237). España: editorial Graó.
- Ramos, J. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista iberoamericana de educación*, 34, 201-216. Recuperado de: <http://wwrieoei.org>
- Sánchez, P. (2004). Prologo. En: SEP. *El placer de la lectura en niños con discapacidad en el centro de atención Múltiple* (9-10). México: DGEE
- SEP (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. D.F: SEP
- SEP. (2010a) Planteamiento educativo. En: *Centro de Atención Múltiple Laboral*. 13-25. México. SEP.

- SEP. (2010b). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México. Una visión holística de sus modelos de atención*. México: SEP
- SEP. (2011a). *Modelo de atención de los servicios de educación especial MASEE*. México: SEP
- SEP. (2011b). Programas de estudio. En: *Programas de estudio 2011. Educación Básica Primaria. Primer grado*. México: SEP. pp. 11-175
- SEP (2012a) *Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza. Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. México: SEP
- SEP (2012b). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno I: Conceptos la Educación para Todos*. México: SEP
- SEP (2015) *UDEEI Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo*. México: SEP
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (Segey). (2010). *Manual de operación CAM*. Mérida: Segey.
- Subsecretaría de Educación Básica y Nacional. (1995). *Fichero de actividades didácticas. Español. Primer Grado*. México: SEP.

Anexo 1

Evaluación inicial y final Centro de Atención Múltiple (CAM) n° 50

Nombre del alumno:

Grado: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

1. Escribe tu nombre en el recuadro

2. Reproduce lo que hace falta en cada renglón

The image shows three rows of handwriting practice on a four-line grid. Each row starts with a sample pattern followed by a blank space for reproduction. Row 1: A wavy line followed by 10 vertical lines. Row 2: Three circles followed by a blank space. Row 3: A zigzag line followed by a blank space.

3. Encierra en un círculo la letra minúscula que corresponde a la mayúscula

B	3	b	\$	d	p	q
M	u	w	8	n	m	#
P	%	p	d	b	q	5

4. Encuentra y colorea los días de la semana

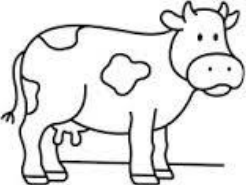


Lunes

Zapato

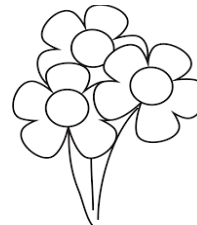
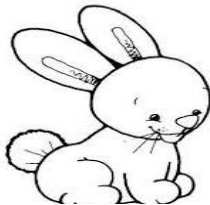
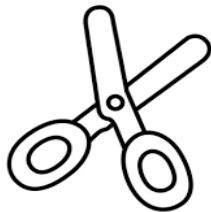
Jueves

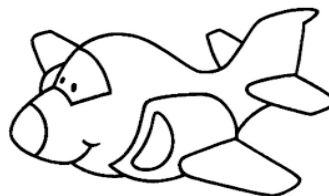
Camisa

5. Colorea el dibujo que corresponda a la palabra

Mariposa			
----------	---	---	---

6. Escribe el nombre de cada dibujo





7. Completa la oración

Los panaderos hacen _____

Alan corre a _____

Carlos toma su _____

Mi abuelo usa _____

8. Ordena las palabras y forma una oración
 La es casa muy bonita

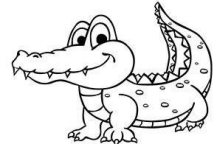
sofá está El roto _____

9. Ordena las sílabas y forma las palabras correspondiente al dibujo

gón dra _____

dri la llos _____

co lo dri co _____



10. Lee en voz alta los versos. Escribe los nombre de los animales que caminan y después los que cantan

En fila van caminando conejos,
 loros y gatos; muy contentos
 van cantando pericos, chivos y
 patos

Animales que caminan

Animales que cantan

11. Lee con mucha atención y contesta las preguntas

LA RANA

Las ranas ponen huevos y por eso son animales ovíparos. De los huevos de las ranas salen sus crías que se llaman renacuajos. Los renacuajos no tienen patas y viven en el agua.

Cuando los renacuajos crecen se convierten en ranas, les salen las patas y viven en la tierra, pero cerca del agua.

Su piel es lisa y siempre está húmeda. Las ranas no tienen cola. Tienen cuatro patas y las traseras están más desarrolladas porque son las que

12. Encierra en un círculo la palabra que completa la oración

1) Las ranas nacen de un huevo por eso se llaman:

a) Ranitas	b) Renacuajos	c) Sapitos
------------	---------------	------------

2) Las ranas nacen de un huevo, por eso se llaman animales:

a) Vertebrados	b) Ovíparos	c) Mamíferos
----------------	-------------	--------------

Escribe una **F** que dice es falso y una **V** que dice es cierto

- La rana es un mamífero
- Las ranas tienen esqueleto
- La piel de las ranas siempre está mojada
- La rana tiene una cola muy pequeña.

Centro de Atención Múltiple “CAM 50”

PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA

Para el grupo de 6° de primaria

Ciclo Escolar 2016-2017

Elaborado por:

- Brenda Victoria Maya

Sesión 1 “Juego y aprendo con el alfabeto”

3 de Febrero de 2017

Aprendizajes esperados

- Que el alumno identifique las vocales y consonantes que componen el alfabeto.

INICIO

Se iniciara explicando las siguientes temáticas:

- Qué es el alfabeto
- Qué es una letra mayúscula
- Qué es una letra minúscula

NOTA: se le proporciono una hoja al alumno con la información correspondiente, por lo que el alumno la pego en el cuaderno de actividades del proyecto de intervención.

DESARROLLO

La practicante de la UPN desarrollo un memora que tuvo las 27 letras del alfabeto en mayúscula y minúscula; a través del juego se les pidió a los alumnos que comenzaran a identificar que letras que conforman el alfabeto.

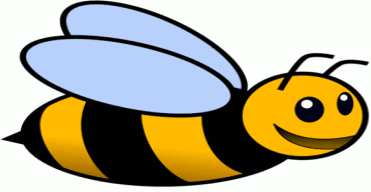
EVALUACIÓN

Se proporcionó la siguiente tabla a cada alumno y se les pidió que la complementen.

Ejemplo:

- GRUPO A

Instrucciones: en la siguiente tabla se te presenta una imagen, ahora debes poner en cada columna la letra con la que inicia la palabra

Mayúscula	Imagen	Minúscula
		

- GRUPO B


Instrucciones: en la siguiente tabla debes de realizar un dibujo de algún objeto que inicie con cada letra del alfabeto

Mayúscula	Imagen	Minúscula
A		A

TAREA

Completa la siguiente tabla:

- Completa la columna de imagen con recortes de revista y periódico.
- Completa las columnas de minúscula o mayúscula, colocando la letra que falta

Mayúscula	Imagen	Minúscula
A		a
		b
C		

Sesión 2 “Aprendamos con la lotería”

8 de Febrero del 2017

Aprendizajes esperados

- Que el alumno identifique las vocales y consonantes que componen el alfabeto.

INICIO

Conocimientos previos:

- ¿Qué vimos la clase pasada?

ACTIVIDAD

- Con las tareas de cada alumno, se les pedio de forma individual que mencionaran que imagen coloco en relación con cada letra del alfabeto y que expliquen las características de su imagen.

EJEMPLO:



La abeja tiene alas, es de color amarillo con negro, tiene antenas.

DESARROLLO “LOTERÍA LOGOGRÁFICA”

MATERIALES

- Lotería
- Fichas para marcar las casillas

SE DESARROLLARA DOS TIPOS DE LOTERÍA

- Grupo B: lotería palabra-imagen.
- Grupo A: imagen-palabra.

EVALUACIÓN

- GRUPO B

Instrucciones: copia las letra del alfabeto

EJEMPLO

A a

- GRUPO A

Instrucciones: busca en el diccionario, cuento o revista una palabra que comience con cada letra del alfabeto.

EJEMPLO

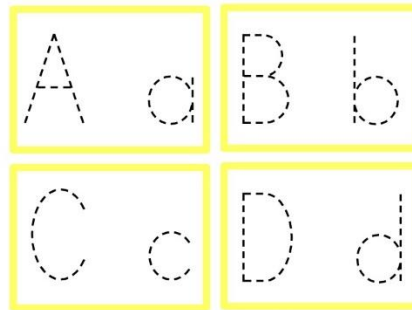
A

ARMADILLO

TAREA

- GRUPO B

Instrucciones: sigue los puntos de cada vocal y consonante para completar las letras.



- GRUPO A

Instrucciones: Con cada letra del alfabeto, escribe en el espacio en blanco un nombre propio que empiece con esa letra

ALFABETO

NOMBRE PROPIO

A a

Alfredo

Sesión 3 “Descubrimiento de las sílabas”

10 de Febrero del 2017

Aprendizajes esperados

- Que el alumno sea capaz de formular y reconocer sílabas (bisílabas y trisílabas)

INICIO


Conocimientos previos

- ¿Qué vimos la clase pasada?
 - ✓ Juego de la lotería Logográfica, con la finalidad de reforzar las actividades pasadas.

DESARROLLO


- GRUPO B

Instrucciones: coloca la imagen que corresponde a la palabra

ABEJA	
ZORRO	

- GRUPO A

Instrucciones: escribe el nombre que le corresponde a cada imagen

Abeja	

Zorro



NOTA: Para evitar que los alumnos se copien se les entregara material diferente a cada uno.

TAREA

- **REFORZAMIENTO**

Instrucciones: como vimos en clase completa el siguiente cuadro:

- **GRUPO B**

Instrucciones: copia las letras del alfabeto en mayúscula y minúscula

Numero	Alfabeto	Copia
1	Aa	Aa
2	Bb	

- **GRUPO A**

Instrucciones: en cada renglón escribe la letra del alfabeto en mayúscula o minúscula que corresponde.

Numero	Mayúscula	Minúscula
1	A	a
2		b
3	C	



NOTA: CADA ALUMNO DEBERA LLEVAR UN BOCADIN

Sesión 4 “La carta, como un medio de comunicación”

13 de Febrero del 2017

Aprendizajes esperados

- Que los alumnos sean capaces de identificar los elementos básicos que componen una carta y la finalidad de esta (trasmitir un mensaje)

INICIO

Conocimientos previos

- ¿Qué es una carta?
- ¿Qué contiene una carta?
- ¿Qué elementos la conforman?

La practicante dio la explicación de los puntos antes mencionados (se le entregara la información en una hoja).

DESARROLLO

ELABORACIÓN DE UNA CARTA

El grupo de 6 grado escribirá una carta para el grupo de 1°B de secundaria (del mismo CAM), y viceversa.

Materiales

- Papel bond
- Hojas de colores
- Pegamento y tijeras
- Recortes relacionados con el 14 de febrero
- Bocadines
- Cartulina (para el sobre)
- Plumones

CIERRE

En una cartulina se presentara la siguiente información y de manera grupal, los alumnos evaluaran con un “sí o no” si su carta grupal contiene todos los elementos.

CARTA		
	SÍ	NO
Encabezado		
Lugar y fecha		
Dirección		
Saludo		
Cuerpo		
Despedida		
Firma		
Posdata		

SOBRE		
	SÍ	NO
Sello		
Estampilla		
Destinatario		
Dirección		
Remitente		

TAREA

Con ayuda de tus papás realiza una carta con todos sus elementos, esta debe estar dirigida a tu profesora.

Sesión 5 “Aprendamos sílabas a través del uso de rompecabezas”

15 de Febrero del 2017

Aprendizajes esperados

- Que los alumnos sean capaces de identificar el alfabeto (FONEMA-GRAFEMA).

INICIO

CONOCIMIENTOS PREVIOS

- ¿Qué son las sílabas?

EXPLICACIÓN

- ¿Qué son las sílabas?
- Bisílabas
- Trisílaba

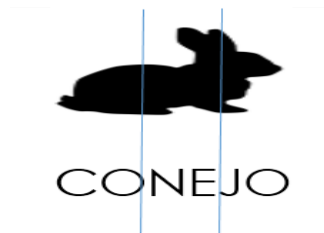
SE LE ENTREGÒ UNA HOJA AL ALUMNO CON LA INFORMACIÓN CORRESPONDIENTE

- Se les proporciono ejemplos de todo el alfabeto con una tabla silábica.

DESARROLLO

- Se le proporcionara al alumno un rompecabezas con bisílabas (mesa, cama, baño, mamá, papá) y con trisílaba (camisa, conejo, ropero, celular, mesero).


Cada alumno deberá identifica la palabra con la imagen, posteriormente se le pedirá que revuelvan todas sus fichas y después las armen (relacionando imagen-texto).



CIERRE

- GRUPO B

Instrucciones: de acuerdo a las sílabas realiza el dibujo que les corresponde

BISÍLABA			TRISÍLABA			
	Me	sa		ca	mi	sa
	Ca	ma		co	ne	jo

- GRUPO A

Instrucción: de acuerdo con la imagen coloca las sílabas correspondientes.

BISÍLABA			TRISÍLABA			
						

TAREA

Con ayuda de tus papás escribe cinco palabras bisilábicas y cinco trisílabas

BISÍLABAS		TRISÍLABAS	
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	

Sesión 6 “La ruleta silábica”

17 de Febrero del 2017

Aprendizajes esperados

- Que el alumno sea capaz de identificar las sílabas que componen una palabra (bisílaba o trisílaba).

INICIO

CONOCIMIENTOS PREVIOS

- ¿Qué es una sílaba?
- ¿Qué es una bisílaba?
- ¿Qué es una trisílaba?

NOTA: SE LE PROPORCIONO AL ALUMNO UNA HOJA CON LA INFORMACIÓN

Actividad:

- GRUPO B

Instrucciones: con tu lápiz repasa las sílabas

Sílaba	Bisílaba		Trisílaba		
Ma	Ca	ma	ca	mi	sa
Sa	Pa	pá	me	se	ro
Le	Ma	má	ro	pe	ro

- GRUPO A

Instrucciones: escribe tres ejemplos de sílaba, bisílaba y trisílaba

Sílaba	Bisílaba		Trisílaba		

DESARROLLO

JUEGO DE LA RULETA

Con diez palabras se jugará a la ruleta

Bisílabas	Trisílabas
1. Casa	1. Maestro
2. Vaso	2. Zapato
3. Silla	3. Perico
4. Libro	4. Colores
5. Cinco	5. Mercado

Instrucciones:

- se colocará la ruleta en el pizarrón con la finalidad de que todos los alumnos la puedan observar.
- Se colocará una palabra en el pizarrón de las antes mencionadas.
- Se colocará en la ruleta las sílabas que la conforman, estas estarán acompañadas de sílabas distractoras.
- Se girará la ruleta hasta que salgan todas las sílabas que conforman la oración

CIERRE

DICTADO “RECUERDA Y APRENDE”

NOMBRE	PALABRAS
FECHA	
1.	1. CASA
2.	2. MAESTRA
3.	3. VASO
4.	4. ZAPATO
5.	5. SILLA
6.	6. PERICO
7.	7. LIBRO
8.	8. COLORES

9.	9. CINCO
10.	10. MERCADO
TAREA	
Con ayuda de tu tabla silábica forma cinco bisílabas y trisílabas	
BISÍLABAS	TRISÍLABAS
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Sesión 7 “Ensalada de frutas y verduras” 20 de Febrero del 2017
Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno sea capaz de identificar la vocal y consonante que conforma una palabra.
INICIO
CONOCIMIENTOS PREVIOS <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es una palabra? • ¿Cómo se forma una palabra? • ¿Qué son las frutas y verduras?
NOTA: SE LE ENTREGÓ LA INFORMACIÓN AL ALUMNO PARA PEGARLA EN EL CUADERNO
DESARROLLO
ENSALADA DE FRUTAS Y VERDURAS <ul style="list-style-type: none"> • Se colocara en una tómbola 10 imágenes de frutas y 10 de verduras (en una hoja completa).

- Se le pedirá al alumno que pegue la imagen en el pizarrón.
- De forma grupal se escribirá en el pizarrón el nombre de cada fruta o verdura.
- Todos los alumnos deberán anotar las palabras de frutas o verduras en su cuaderno.

FRUTAS		VERDURAS	
FRESA	LIMA	ZANAHORIA	JITOMATE
MANGO	PAPAYA	CEBOLLA	TOMATE
UVA	SANDIA	AJO	CHILE
PERA	MELON	PIMIENTO	PEREJIL
CAÑA	PLATANO	CALABAZA	COL

NOTA: ESTE MATERIAL SE REALIZÓ CON ANTICIPACIÓN EN PAPEL BOND

CIERRE

“SOPA DE LETRAS”

Instrucciones: encierra o colorea las frutas y verduras antes vistas.

TAREA



- GRUPO B

Instrucciones: dibuja la fruta o verdura que corresponde a la palabra.

FRUTAS		VERDURAS	
FRESA	LIMA	ZANAHORIA	JITOMATE
MANGO	PAPAYA	CEBOLLA	TOMATE
UVA	SANDIA	AJO	CHILE
PERA	MELÓN	PIMIENTO	PEREJIL
CAÑA	PLATANO	CALABAZA	COL

- GRUPO A

Instrucciones: escribe el nombre de las frutas y verduras que se muestran en el dibujo.

IMAGEN	PALABRA
	
	

POR ALUMNO DEBERAN LLEVAR DOS PRODUCTOS QUE SE ENCUENTREN EN LA TIENDA

- **SUAVITEL/ JABÓN (SOLO EMPAQUE)**
- **REFRESCO**
- **GALLETAS**
- **ACEITE**
- **CAFÉ**
- **ETC**

Sesión 8 “La tiendita”

22 de Febrero del 2017

Aprendizajes esperados

- Que el alumno sea capaz de identificar las letras del alfabeto y las sílabas que conforman una palabra en productos de su vida cotidiana.

INICIO

CONOCIMIENTOS PREVIOS

- ¿Qué es una tienda?
- ¿Qué encontramos en una tienda?

- ¿Qué se necesita para pagar en una tienda?

Nota: se le entregó una hoja con la información correspondiente.

DESARROLLO

- Se colocaron todos los productos en una mesa, estos tendrán un precio aproximado al de una tienda.
- Se les proporcionó dinero ficticio a cada alumno, para que ellos puedan comprar sus productos, tendrán un total de 50 pesos dividido de la siguiente manera:
5 monedas de \$1, 3 monedas de \$5, 1 moneda de \$10 y un billete de \$20.
- El alumno con su dinero disponible tendrá derecho a comprar dos productos, y tendrá que pagarlos con la señora de la tienda.

NOTA: SE LE PIDIO AL DOCENTE QUE SEA LA ENCARGADA DE LA TIENDA.

NOTA 2: EL PRACTICANTE AUXILIARÁ A LOS ALUMNOS PARA REALIZAR SUS COMPRAS.

- Cuando cada alumno tenga sus productos, este tendrá que dibujarlos en su cuaderno y ponerle su precio y nombre correspondiente.
- Finalmente se le pedirá que pase a exponer que producto tiene, para que se ocupa y cuál es su precio aproximando.

EVALUACIÓN:

De acuerdo con lo explicado por cada compañero, el alumno dibujará, colocará el precio y nombre de su nuevo producto.

TAREA

PADRES DE FAMILIA:

EL DÍA 27 DE FEBRERO SE REALIZARÁ LA PRIMERA EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE ESCRITURA IMPLEMENTADO POR LA PRACTICANTE DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.