



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD AJUSCO**

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ESCRITURA Y  
LECTURA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE  
UN CAM**

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

**PRESENTA**

**KARINA REYES DE LEÓN**

**ASESOR**

**CUAUHTÉMOC GERARDO PÉREZ LÓPEZ**

**AGOSTO DEL 2018**

## ÍNDICE

RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN .....	2
<b>CAPITULO 1. MARCO REFERENCIAL.....</b>	<b>7</b>
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL .....	7
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO NACIONAL .....	9
INTEGRACIÓN EDUCATIVA.....	11
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES .....	13
ADECUACIONES CURRICULARES .....	14
▪ ADECUACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS .....	15
▪ ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS .....	16
▪ PROCESO DE ADAPTACIONES CURRICULARES .....	17
INCLUSIÓN EDUCATIVA .....	17
▪ BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN .....	19
DIFERENCIA ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN.....	20
TIPOS DE SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO .....	21
▪ UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA (UDEEI) .....	21
▪ CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM) .....	22
INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	24
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	25
FLEXIBILIDAD CURRICULAR.....	27
AJUSTES RAZONABLES .....	28
ESTRATEGIAS .....	28
▪ ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS .....	29
▪ ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS .....	29
DISCAPACIDAD INTELECTUAL .....	30
▪ DESCRIPCIÓN DE LAS CINCO DIMENSIONES .....	31
▪ CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	32
▪ CLASIFICACIÓN POR INTENSIDADES DE APOYO .....	33

▪ CLASIFICACIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA.....	33
CALIDAD DE VIDA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL .....	34
ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA.....	34
▪ LECTURA Y ESCRITURA.....	36
▪ ESCRITURA.....	36
▪ LECTURA.....	37
MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA .....	37
▪ MÉTODO SINTÉTICO .....	37
▪ MÉTODO ANALÍTICO.....	38
▪ PSICOGÉNESIS DEL SISTEMA DE ESCRITURA .....	39
▪ ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA .....	40
<b>CAPÍTULO 2. PROCEDIMIENTO .....</b>	<b>41</b>
OBJETIVO.....	41
DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO .....	41
IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN .....	41
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES.....	42
DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	46
FASES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	46
FASE 1: NOVIEMBRE .....	46
FASE 2: ENERO .....	47
FASE 3: FEBRERO .....	49
FASE 4: MARZO .....	51
FASE 5: ABRIL .....	53
FASE 6: MAYO .....	56
FASE 7: EVALUACIÓN FINAL Y RESULTADOS .....	60
<b>CAPITULO 3. CONCLUSIONES .....</b>	<b>72</b>
REFERENCIAS.....	78
ANEXOS .....	81
ANEXO 1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	81
ANEXO 2. EVALUACIÓN TIPO 1.....	93
ANEXO 3. EVALUACIÓN TIPO 2.....	97

## RESUMEN

El presente es un informe derivado de las prácticas profesionales realizadas en un Centro de Atención Múltiple ubicado al sur de la Ciudad de México. El objetivo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica en el campo formativo de lenguaje y comunicación (lectura y escritura), dirigido a cuatro alumnos de primer grado de secundaria que presentan una condición de Discapacidad Intelectual en diversos grados (leve, moderada y grave).

Para tal fin se realizó una observación asistemática y una evaluación inicial en la que se valoraron los aprendizajes esperados que debían haber adquirido los alumnos en dicho grado escolar. Con base en los resultados de la observación y la evaluación, se identificó que los alumnos presentaban rezago escolar. Es por lo que se determinó implementar un programa de intervención psicopedagógica basada en los ficheros de educación especial de primero y segundo grado de educación primaria; las actividades y materiales que se utilizaron fueron adecuadas a las características de cada uno de los participantes.

El programa consistió en 30 sesiones de aproximadamente 4 horas cada una, las sesiones se realizaron los lunes, miércoles y viernes, de noviembre a mayo, durante el ciclo escolar 2016-2017. Como parte de los resultados obtenidos a través del programa de intervención, es posible referir que los cuatro alumnos consolidaron diversos aprendizajes esperados, los cuales le serán benéficos para su vida escolar, familiar y social. Finalmente, se hace una serie de consideraciones y sugerencias para realizar el seguimiento a los participantes.

## INTRODUCCIÓN

El presente es un informe derivado de las actividades que realicé como profesora de apoyo, durante las prácticas profesionales, en un CAM ubicado al sur de la ciudad de México. Se hará énfasis en la intervención psicopedagógica que se llevó a cabo durante mi estancia en el centro escolar. El objetivo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica en el campo formativo de lenguaje y comunicación (lectura y escritura), para cuatro alumnos de primer grado de secundaria que presentan Discapacidad Intelectual leve, moderada y grave.

El informe se organiza en tres capítulos. En el primero se discute conceptos y aspectos que conforman el marco referencial de la intervención profesional. Se revisa, entre otros, el concepto de discapacidad, el cual se ha ido transformando con el paso del tiempo, al inicio las personas que integraban este grupo eran aquellas que presentaban alguna anomalía física o mental, a quienes se les etiquetaba como “limitadas”, “deficientes”, “anormales” o “subnormales”; por ende, eran aisladas de la sociedad.

Con el paso del tiempo y a través de diversos estudios se ha logrado eliminar esa serie de conceptos ambiguos. Un momento medular en ese tránsito se da a partir de 1994 con la conferencia mundial de Salamanca; en esa reunión se comienza a hablar del término Necesidades Educativas Especiales. Con este concepto se enfatiza que todos los niños sin importar su condición física o mental, edad, sexo o situación económica tienen derecho fundamental a la educación (UNESCO, 1994).

En la actualidad, para hablar de educación especial es necesario tener presente que este concepto surgió y se ha modificado a raíz de diversos movimientos internacionales como lo fueron la conferencia de *Educación para todos, de Salamanca, el Índice de la inclusión, entre otros*. Cada una de estas sirvieron para la evolución constante del término, pero sobre todo para una búsqueda constante de una diversidad y una educación de calidad.

A partir de todos estos movimientos internacionales, México, como integrante de este cambio, tuvo que realizar diversos ajustes en la propuesta educativa. Así, para atender a la población con alguna discapacidad, surgieron los Centros de Atención Múltiple “CAM”. En dichos espacios educativos se brinda atención a esta población en los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y, tienen como propósito atender a toda aquella persona que presente alguna discapacidad, intelectual, visual (ceguera, baja visión),

auditiva (sordera, hipoacusia), motriz, múltiple (combinación de una o más discapacidades) o trastornos graves del desarrollo.

Es necesario comentar que la Discapacidad Intelectual o retraso mental, es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y el aprendizaje a través de la experiencia), y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades conceptuales, sociales y prácticas para la vida diaria.

Esta discapacidad puede variar en función de los apoyos y la intensidad requerida por cada una de las personas, las situaciones y fases de la vida. La discapacidad intelectual se mide por su Coeficiente Intelectual y se clasifica de la siguiente forma: A) Retraso mental moderado: C.I. entre 35 y 49, B) Retraso mental grave: C.I. entre 20 y 34, y C) Retraso mental profundo: C.I. menor de 20.

El capítulo 1 está conformado por una revisión teórica de las políticas educativas internacionales y nacionales; en las que surgen el concepto de Necesidades Educativas Especiales y el de normalización o integración; esto con el fin de brindar un marco referencial sobre cómo estos términos fueron un eje central en la vida de las personas con discapacidad; sobre todo, intenta promover en la sociedad actitudes de aceptación y tolerancia hacia las diferencias.

En este capítulo se describe el concepto de Necesidades Educativas Especiales; el mismo se refiere a las dificultades o limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. También se describe el término Inclusión educativa, sus antecedentes históricos, pero sobre todo se plantean estrategias para trabajar este concepto y con base en esto, crear objetivos que produzcan un cambio radical en la mente de las personas, instituciones escolares, organizaciones, entre otras, y con esto crear un sistema educativo de calidad.

También se presenta el término de evaluación psicopedagógica; se describe cuál es su funcionalidad y proceso, y a partir de esto conocer y evaluar cuáles son las barreras que impiden la participación y aprendizaje de cada uno de los alumnos. Posteriormente, se describe el concepto de Discapacidad Intelectual, las dimensiones que lo integran, y cómo los individuos que presentan esta discapacidad se desenvuelven dentro de los diversos contextos (educativo, social o familiar). Finalmente, se hace referencia al proceso de lectura

y escritura, los niveles por los cuales los alumnos transitan en su paso hacia la adquisición de la lengua escrita, así como las diversas estrategias que se deben implementar para ayudar a consolidar este proceso.

En el capítulo dos se describe el procedimiento seguido para realizar la intervención. Se inicia haciendo explícito el objetivo del programa, el cual fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica en el campo formativo de lenguaje y comunicación (lectura y escritura), para cuatro alumnos de primer grado de secundaria que presentan Discapacidad Intelectual leve, moderada y grave. Esta intervención se desarrolló en un Centro de Atención Múltiple ubicado en la zona sur de la Ciudad de México.

Dentro de este centro se me asignó, de forma aleatoria, al grupo de 1° “B” de secundaria. El grupo está conformado por la profesora responsable y 16 alumnos. Para el proceso de identificación de barreras para el aprendizaje se realizó una observación asistemática dentro del aula, la cual permitió identificar que los alumnos presentaban un rezago escolar. Con base en los hallazgos de esta observación y la evaluación inicial que realizó la titular del grupo, se llegó a un acuerdo en común entre docente-practicante, para diseñar un programa de intervención en el área de lectura y escritura, el cual permitiera, a los alumnos, adquirir los conocimientos básicos para iniciar el acceso a la lengua escrita.

La selección de los participantes se realizó con base en la observación, evaluación inicial y su asistencia a clases. A continuación, se describe a los cuatro participantes seleccionados. Axel tiene 13 años y 9 meses y David tiene 14 años y 6 meses, ambos están diagnosticados con Síndrome de Down y discapacidad intelectual grave; Natalia tiene 14 años y 2 meses, está diagnosticada con Discapacidad Intelectual moderada; por último, Beatriz tiene 15 años y 2 meses, está diagnosticada con Discapacidad Intelectual leve y discapacidad motriz.

Con base en las características de los alumnos y por solicitud de la docente se diseñó un programa de intervención el cual se basó en el método silábico como procedimiento para la enseñanza de la lengua escrita. Este proyecto constó de 30 sesiones (tres sesiones por semana; cada sesión tenía una duración de 4 horas), con actividades establecidas y alternativas (para los alumnos con discapacidad Intelectual grave); estas actividades fueron tomadas y adaptadas de los Ficheros de actividades didácticas de español de primero y segundo grado para Educación Especial.

A continuación, se describen las fases que se siguieron para la realización del trabajo.

FASE 1: durante esta fase se inició el acercamiento al proyecto de “escritura y lectura” con actividades de motricidad gruesa y fina.

FASE 2: en esta fase se diseñaron actividades que les fueran atractivas e interesantes a los alumnos, las temáticas estaban relacionadas con la identificación de vocales y consonantes, mayúscula y minúscula.

FASE 3: en esta fase se comenzaron a implementar las actividades de los “Ficheros de Educación Especial de primero y segundo grado”.

FASE 4: en esta fase se continuó trabajando con las actividades de los ficheros; durante las sesiones, se pudo observar mayor interés y mejor desempeño en cada uno de los alumnos, así como de los padres de familia, ya que fueron partícipes de las actividades o tareas extraescolares.

FASE 5: durante este periodo se implementaron las actividades planeadas con los ficheros, y se buscaron materiales que reforzaran los temas vistos y con base en los materiales lograr la consolidación de los conocimientos.

FASE 6: se finalizan las actividades planeadas de acuerdo con el programa, se refuerzan los conocimientos. Posteriormente, se planea y presenta la muestra pedagógica a los padres de familia, la cual tenía como objetivo presentar los avances que habían adquirido los alumnos con el programa.

FASE 7: evaluación final, en esta fase se diseñan dos tipos de evaluaciones, estas acordes a las temáticas y características de cada uno de los alumnos. Con base en esta se presenta los resultados del programa.

En el tercer capítulo se mencionan las conclusiones derivadas de la intervención; se hace referencia que la Educación especial sigue siendo un concepto desconocido dentro de la sociedad; ya que actualmente no se tiene conciencia sobre las capacidades o potencialidades que tienen las personas con discapacidad (intelectual, visual, motriz, entre otras), lo cual provoca que se les limite por todas aquellas acciones que no logran realizar. En este caso, juega un papel importante la psicología educativa; la cual tiene como objetivo comprender y atender problemas educativos relacionados con procesos de desarrollo, aprendizaje y socialización de todos los individuos sin importar su edad, sexo y situación económica. Con base en esos objetivos, el psicólogo educativo será el encargado de



analizar e intervenir en los diversos contextos educativos, con el fin de crear ambientes adecuados para todos los niños con barreras para el aprendizaje.

Al finalizar este programa de intervención educativa se puede referir que el psicólogo educativo es el encargado de detectar, intervenir y brindar soluciones a las diversas problemáticas que se presentan dentro del aula. Es necesario mencionar, que para que una intervención sea exitosa se requiere de un trabajo equánime y coordinado entre los padres de familia, docentes, directivos, entre otros. Sin embargo, con base en esta experiencia dentro de los Centros de Atención Múltiple existen diversas limitantes como lo son, la falta de interés por parte de los padres de familia, la poca accesibilidad que los psicólogos educativos tienen a los diagnósticos de cada alumno y la burocracia entre las autoridades de estos centros, esto, no permite que los psicólogos educativos puedan brindar una atención adecuada.

A pesar de todas las limitantes mencionadas con anterioridad, se alcanzaron los objetivos de este programa; uno de los participantes logró controlar su motricidad y aumentar el tiempo en sus periodos de atención, el segundo adquirió los conocimientos básicos para iniciar el proceso de lectura y escritura, la tercera alumna logró pasar del nivel presilábico al silábico-alfabético y última alumna logró a ser alfabética.

## **CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL**

### **POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL**

Para hablar del término Educación Especial es necesario tener presente que este concepto ha pasado por diversas etapas de transformación. Se inicia con una óptica de segregación pues se consideraba a las personas como “limitadas”, “deficientes”, “anormales” o “subnormales”; estos individuos eran ubicados en centros especializados que funcionaban bajo la modalidad de atención clínico-asistencialista y en consecuencia quedaban separados de sus familias y de la sociedad (Mateos, 2008).

Durante este periodo se creía que las dificultades del alumno se debían a factores internos que eran causados por su discapacidad o déficit; por lo que se solía sobrevalorar el papel del diagnóstico de los déficits, concentrándose únicamente en la clasificación o etiquetación; por lo que algunos autores manifestaron que esta tendencia de diagnosticar y etiquetar a las personas producían un efecto negativo en su progreso escolar, ya que condicionaban la expectativa del profesor frente a las capacidades reales y lo inducía a centrarse en aquello que no puede hacer, dejando de lado las demás características y capacidades de esas personas (Mateos, 2008).

Con el pasar de los años y como resultado de diversos movimientos y conferencias efectuados en el ámbito internacional, se buscó reducir y eliminar todo tipo de discriminación que sufría esta población. Para lograr un cambio en el ámbito educativo se tuvo que efectuar una serie de movimientos que permitieron transformar la educación en el ámbito internacional, los cuales se mencionan a continuación.

En el año de 1990 se llevó a cabo la *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos*, en la cual se planteó que la educación se inicia con el nacimiento y dura toda la vida; asimismo, el proceso educativo debe estar dirigido a niños, jóvenes y adultos y, por ende, debe ser diferenciada, pues las necesidades básicas de aprendizaje son diversas entre las culturas, así como los medios y modalidades para satisfacerlas; en la definición del qué y el cómo priorizar y atender con la educación, prima el punto de vista de la demanda, en esta puede incluirse: al alumno, la familia y la sociedad (SEP, 2011). La conferencia arriba citada se convirtió en una decisión política importante, ya que permitió que la educación se convirtiera en un proceso integrador, puesto que, sus principales objetivos fueron respetar, proteger, garantizar y cumplir los derechos de las personas con discapacidad.

Después, en 1994, se realizó la *Conferencia de Salamanca*. Esta acción representó un nuevo punto de partida, ya que se comienza a hablar sobre el término Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 2005). Una conclusión de la conferencia, de acuerdo con García y Jutinico (2004), fue la proclamación de que todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, tomando en cuenta tres aspectos importantes:

1. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propios
2. Los sistemas educativos deben ser diseñados y aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características o necesidades.
3. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares, estas deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño.

La conferencia de Salamanca fue un referente para la educación en la segunda mitad de la década de los noventa, momento en que se presenta el informe de la UNESCO en 1996, por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: *La Educación encierra un Tesoro*. En este documento se refiere que el aprendizaje de todo alumno es un continuo incesante y enriquecedor de la interacción del ser humano con su entorno y sus iguales. Con base en esto, lo que se intenta es obligar al docente a involucrarse en una tarea cuyo resultado no sólo radica en el aprendizaje del alumno, sino también en el propio, al proyectarse un crecimiento profesional como condición ineludible y garante de un éxito compartido, en una sociedad en la que todos aprendan a aprender (SEP, 2011).

Este informe tuvo una aportación significativa, ya que refiere que la educación debe basarse en cuatro pilares, los cuales son; *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*, los cuales al desarrollarlos se forjará una sociedad en donde lo más importante será explorar al individuo, y con esto, se descubrirán todas sus capacidades y talentos con los que cuenta.

Todos estos hechos y acontecimientos sirvieron para impulsar a muchos países en la política de integración escolar y, por ende, abrir el debate sobre la Educación Especial, contribuyendo en la comprensión de una transformación que se venía dando, no solo como un cambio de lenguaje, sino conceptual, en correspondencia con las necesidades y características de cada estudiante (Mateos, 2008).

En el siguiente apartado se discutirá acerca de las conferencias internacionales que detonaron un cambio en la educación de nuestro país.

### **POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO NACIONAL**

En México, durante la presidencia de Benito Juárez (1858-1872), surge la Dirección General de Educación Especial (DGEE), la cual fue favorecedora para la población en general; ya que en ese momento la sociedad y el Estado no tenían una idea clara de qué hacer con las personas con discapacidad.

A continuación, se muestran los antecedentes históricos de este movimiento (Dirección General de Educación Especial, 2010):

- 1866: se funda la Escuela Nacional de Sordomudos, su principal objetivo fue dar atención a niños y jóvenes sordomudos de bajos recursos.
- 1867: abre sus puertas la Escuela Nacional de Sordomudos, la cual se crea con la intención de formar profesores Especialistas para la atención de niños sordomudos.
- 1880: se funda la Escuela Correccional para Varones, donde se proporciona atención asistencial, educativa y aprendizaje de un oficio a niños y jóvenes delincuentes de 9 a 18 años.
- 1935: se funda el Instituto Médico Pedagógico (IMP), donde se daba atención Educativa a niños con deficiencia mental.
- 1936: se abren las escuelas anexas para los niños lisiados, débiles físicos y tuberculosos en el instituto Médico Pedagógico, su objetivo era realizar evaluaciones interdisciplinarias y brindar atención médica especializada a los niños con problemas en el desarrollo o la conducta, sin embargo, estas dejan de funcionar para el año de 1940.
- 1937: se inicia el servicio de Ortografía en el Instituto Nacional de Psicopedagogía, en donde se da el diagnóstico y tratamiento de problemas de lenguaje en niñas y niños con y sin audición.
- En este mismo año se funda la clínica de la conducta, para la prevención, diagnóstico y tratamiento de los problemas de comportamiento, en niños de 6 a 16 años canalizados por maestros de las escuelas primarias y secundarias.

- 1942: se da la instalación de “grupos diferenciales”, estrategia con la que se da atención niños “anormales mentales”, fueron seleccionados niños de primer grado en los principales centros escolares del Distrito Federal (el último se cerró en 1958).
- 1943: se crea la Escuela Normal de Especialización (ENE), en donde se formaba a maestros especialistas en la educación de anormales mentales y menores infractores. Dos años más tarde, se agrega la especialidad de Maestros especialistas en sordomudos.
- 1945: se hicieron modificaciones en la Escuela Nacional, para dar atención a niños sordos y realizar un ciclo de desmutización de tres años, antes de iniciar la escuela primaria.
- 1951: se funda el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje, A.C., donde se daba atención a niños sordos y niños con problemas de lenguaje y aprendizaje y se formaba a los especialistas en audición y lenguaje y de técnicos audiometristas.
- 1952: se estableció el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría en el Hospital Infantil, en donde se daba servicio para niños con problemas de audición y lenguaje.
- 1953: se fundó la Dirección General de Rehabilitación, con el fin de dar y mantener una organización de los centros de rehabilitación para personas con trastornos neuromotores, ciegos, sordos y débiles mentales.
- 1959: se crea la oficina de Coordinación de Educación, este era un organismo regulador de las instancias que daban atención a niños con discapacidades y a instituciones para la formación de maestros especialistas en la atención a la población con discapacidad.
- 1966: se crean las escuelas de perfeccionamiento en varios estados de la República, para dar atención de niños débiles mentales o de lento aprendizaje de 5 a 12 años.
- 1970: se crea la Dirección General de Educación Especial, su objetivo era organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación para “atípicos” y la formación de maestros especialistas.

En estos años para México hablar de este tipo de población es referirse a una larga historia de segregación o marginación hacia las personas que no eran denominadas normales; sin

embargo, con el paso del tiempo se logró integrar al sujeto marginado a los diversos ambientes sociales, familiares y escolares.

De acuerdo con la SEP (2011), la década de los noventa marcó un eje vertebral para la educación en México, puesto que, en ese momento, ya se hablaba de *“Una Educación para Todos”*. Esta propuesta se articuló con el concepto de igualdad de acceso, toda vez que las transformaciones del mundo exigían mejorar la calidad de la educación al atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos. Esta conferencia le permitió a México definir y organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para promover una educación para la vida.

En esta perspectiva, México, como integrante de la comunidad internacional, expresó de manera puntual, el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado a ofrecerla; esto se vio plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3°, en el cual se hace mención de que todo individuo tiene derecho a la educación preescolar, primaria, y secundaria; así, el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria (SEP, 2011).

De acuerdo con estos antecedentes nacionales e internacionales se da una transformación de atención clínica y terapéutica, la cual conduce 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, la cual se discutirá en el siguiente apartado.

### **INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

Durante la Conferencia de Salamanca se difundió que la integración educativa surge con el fin de generar una normalización; de acuerdo con Bautista (1995), el término integrar o normalizar implica aceptar a la persona tal y como es, con sus habilidades y capacidades; por lo que, en el ámbito educativo la escuela se tendrá la obligación de brindar todos los servicios educativos a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

De acuerdo con Mateos (2008), la integración educativa es un proceso dinámico en el que la institución educativa y las personas que la integran ya sean alumnos, docentes, directivos, padres de familia, entre otros, tienen la obligación de participar, y con esto crear

un ambiente atractivo para todos los participantes, la escuela, el currículo, pero sobre todo para el alumno o alumnos con alguna NEE.

En este proceso el docente posee una gran responsabilidad ya que es él el encargado de inspirar a los demás; de igual forma tiene la obligación de diseñar un curriculum flexible que se pueda ajustar a las necesidades que se presentan dentro del aula y de los centros educativos; permitiéndole desarrollar estrategias y adecuaciones necesarias para dar una respuesta eficaz a las diferentes necesidades que se presenten en el aula; sin embargo, si el docente se ve obstaculizado por un sistema rígido, no podría realizar las adecuaciones necesarias y hará que se perciba como poco capaz de enfrentar estas problemáticas (Broyna, 2006).

Esta educación tiene como propósito la búsqueda permanente de alternativas para responder a la diversidad, esto implica generar una serie de transformaciones en el sistema educativo. De acuerdo con Calderón (2012), existen condiciones que se deben tomar en cuenta para el desarrollo de una integración en el nivel educativo, como lo son: el curriculum, los agentes educativos, los recursos o materiales.

El curriculum tiene que ser flexible, en consecuencia, el profesorado debe tener la facilidad de realizar modificaciones a la forma de implementación de este, siempre respetando los objetivos, con la finalidad de darle un desarrollo óptimo a los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.

Se entiende por agentes educativos a todo el personal que está involucrado en el desarrollo educativo del alumno, el rol que desarrolle cada uno de estos agentes es de suma importancia para lograr una integración eficiente. Finalmente, los recursos o materiales son las herramientas con las que el docente busca potencializar los procesos de enseñanza, el desarrollo de estos va a depender de las necesidades que el docente tenga en el momento de dar los contenidos. Los materiales y recursos con los que el docente cuente también van a depender del apoyo que la institución y los padres de familia den para su creación (Broyna, 2006).

Para lograr de manera exitosa una integración educativa se tuvo que realizar una reorganización en el sistema educativo y, para esto, en el país se crearon diversas instituciones públicas que pudieran atender a los niños y niñas con necesidades educativas especiales; estas instituciones son los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

De acuerdo con la SEP (2011), los Centros de Atención Múltiple surgieron para sustituir a las Escuelas de Educación Especial (EEE) debido al movimiento de integración; es necesario mencionar que la población que conforman los Centros de Atención Múltiple es organizada de acuerdo a sus edades y tienen como propósito implementar los planes y programas de las escuelas regulares, mientras que, las Escuelas de Educación Especial (EEE) únicamente atendía a alumnos con un solo tipo de discapacidad, esta podría ser auditiva, visual o motora. En los Centros de Atención Múltiple los docentes han sido los principales protagonistas de este cambio, ya que han logrado asumir, enfrentar y atender diversas problemáticas en las aulas y sobre todo con sus alumnos.

La transformación de las EEE en los CAM surgió por el informe de Warnock, ya que su principal objetivo era que todos los niños con alguna deficiencia deberán ingresar a la educación regular; para lograr este ingreso se debían realizar modificaciones arquitectónicas y curriculares; y con base en esto se lograría una homogenización e integración; a continuación, se presenta la diferencia entre los CAM y las EEE (SEP, 2011).

De acuerdo con Cedillo, Romero, Montilla., y Zapata. (2009), las EEE estaban orientadas a atender la independencia personal, en estas se trabajaban los *hábitos de alimentación e higiene, comunicación, socialización y ocupación*. En las Escuelas de Educación Especial al concluir el año escolar se entregaba a los alumnos un certificado que avalaba que los alumnos habían cursado la educación básica en esta institución y, por ende, podrían inscribirse a una escuela regular en el siguiente ciclo escolar. Mientras que los CAM se enfocan en eliminar y reducir las diversas limitantes sociofamiliares y laborales para posibilitar el desarrollo de las competencias que satisfagan las necesidades básicas de esta población (SEP, 2011).

Retomando la conferencia internacional de la “Educación para Todos”, realizada en 1990, la educación debe ser un compromiso para la sociedad y el Estado; con este trabajo en conjunto y, a través de las diversas estrategias, planes y programas, se logrará una integración educativa en el ámbito nacional. Es necesario referir que dentro del concepto integración se hace referencia al término de Necesidades Educativas Especiales, el cual se describe en el siguiente apartado.

### **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) hace referencia a las dificultades o limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de



enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos.

Es necesario recordar que el concepto de NEE y el desarrollo de este se inician, formalmente a partir del informe Warnok (realizado en 1978); el informe marcó aspectos importantes en la valoración e intervención de la integración y de la atención a la diversidad. De una forma muy concisa, estos aspectos podrían concretarse en (Streeten, 1986):

- Menor consideración de las entidades diagnósticas como agrupaciones o cuadros nosológicos estancos, con lo cual los efectos negativos en el alumnado y las familias son más que aquéllos positivos del conocimiento del trastorno o la limitación.
- Derivado de lo anterior, el diagnóstico, como etiqueta, puede suponer un punto formal que disminuya, cuando no anule, posibilidades de enseñanza-aprendizaje. Ese diagnóstico debe hacerse como punto de partida, no como punto de llegada.
- Una categoría diagnóstica supone, a veces, dificultad o trastorno. De igual forma, el hecho de que varios niños estén dentro de una misma categoría, no indica igualdad de problemas o de respuesta.

Se trata de argumentos que conducen a apreciar la validez del término NEE, por cuanto es más flexible y está adaptado a la individualidad y al contexto; es más justo y comprensible de realidades. De acuerdo con todo ello, el término ofrece ventajas y pocos inconvenientes en su aplicación al alumnado, rompe con una perspectiva clásica de diagnóstico, en el que es exclusiva la causa individual orgánica, que conlleva un desarrollo prácticamente inmodificable, lo que confiere a la educación posibilidades limitadas.

Es necesario referir que el término NEE hace hincapié en el contexto, servicios y apoyos, como elementos de una respuesta educativa específica y adecuada al alumno, dentro de un ámbito de normalización o integración. Para dar una respuesta educativa adecuada es necesario realizar una evaluación psicopedagógica y, con base en esta, se deberá valorar el papel de la escuela y sus participantes, así como los planes y programas. Con base en estos se podrán realizar adecuaciones curriculares, las cuales le permitirán al alumno adquirir los aprendizajes esperados.

## **ADECUACIONES CURRICULARES**

Blanco (2001) refiere que las adecuaciones o adaptaciones curriculares son una estrategia educativa dirigida a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales; estas consisten

en la adecuación del currículo de un determinado nivel o grado educativo; en este currículo se puede modificar el tiempo, materiales, espacio y contenidos que el docente considere; estas adaptaciones pueden ser individuales o grupales, sin embargo, debe de ser accesibles para todos los integrantes del grupo.

De acuerdo con Blanco (2001), los criterios para la adecuación o adaptación se dan debido a los siguientes cuatro factores: 1) las características y necesidades individuales del alumno, 2) tipo de materia y actividades de aprendizaje, 3) consideraciones pedagógicas (integración social del alumno) y, 4) factores “locales” del centro escolar (acceso).

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. Así, se puede resumir que las adecuaciones o adaptaciones curriculares tiene como objetivos:

- Asegurar que el alumno reciba los medios y respuesta educativa en igualdad de condiciones.
- Establecer una relación entre las necesidades educativas individuales y la programación común del grupo de referencia del alumno o alumna, para asegurar su mayor grado posible de participación en las actividades y dinámica del aula.
- Promover al alumno hacia situaciones progresivamente más normalizadoras.

De acuerdo con Blanco (2001). existen dos tipos de adecuaciones curriculares, las significativas y no significativas, las cuales se describen a continuación.

### **ADECUACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS**

Blanco (2001) menciona que las adecuaciones curriculares no significativas son adaptaciones en los elementos básicos del currículo (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar); las mismas están relacionadas específicamente con las modificaciones individuales en la programación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, con el fin de atender las diferencias.

Las adecuaciones curriculares no significativas se clasifican en (Blanco, 2001):

- A. *Condiciones físico-ambientales:* son las encargadas de los espacios arquitectónicos.

- B. *Materiales, equipamiento y ayudas técnicas*: es la utilización de nuevos materiales o la modificación de los que se utilizan en las aulas, esto con el fin de compensar las dificultades de los alumnos.
- C. *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.

Es necesario referir que estas adecuaciones no modifican sustancialmente la programación del currículo oficial, únicamente se realizan para el alumno que presenten NEE.

### **ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS**

De acuerdo con Blanco (2001), las adecuaciones curriculares significativas son modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Blanco (2001) refiere que estas adecuaciones modifican criterios específicos del currículo oficial, los cuales son:

- *Objetivos*: se eliminan los objetivos específicos y se realiza sustitución de estos.
- *Contenidos*: se diseñan nuevos contenidos con el fin de cumplir con el objetivo general o específico del currículo oficial.
- *Metodología*: se modifica drásticamente los procedimientos y la organización didáctica.
- *Evaluación*: consiste en la modificación de los tipos de instrumento para las evaluaciones.
- *Temporalización*: es el tiempo asignado para la enseñanza, lo que facilita la integración a mediano y largo plazo.

Es necesario referir que las adecuaciones curriculares significativas y no significativas representan un eje central para la participación del alumno dentro del ámbito áulico e institucional. Es necesario mencionar, que con base en estos conceptos surge el proceso de adaptación curricular, el cual se fundamenta en la opinión de todos los agentes participantes de la institución; este proceso se describe en el siguiente apartado.

## **PROCESO DE ADAPTACIONES CURRICULARES**

De acuerdo con Blanco (2001), una adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones que realizan los profesores sobre los diferentes elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación), con el objeto de dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos escolarizados. Blanco (2001) refiere que hay cuatro etapas fundamentales en el proceso de adaptación curricular:

1. *Evaluación inicial*: se enfoca en realizar un juicio por medio de la interacción del alumno con sus contextos, esto con el fin de identificar las necesidades educativas que presenta el alumno y con esto, crear una propuesta curricular adecuada al alumno. Este tipo de evaluaciones debe de llevarse a cabo con un equipo interdisciplinario, el alumno, los padres de familia y profesores involucrados.
2. *Identificación de las Necesidades Educativas Especiales*: posterior a la evaluación inicial, se debe generar un resumen de los hallazgos obtenidos en esta, con la finalidad de priorizar las necesidades educativas especiales del alumno; y de ese modo brindar una atención adecuada al alumno.
3. *Respuesta educativa*: es la serie de adaptaciones que se deben de realizar; teniendo presente cuáles son los aprendizajes más significativos, así como las habilidades de los alumnos, ya que estas, pueden ser benéficas para su aprendizaje; por otro lado, es necesario tener presente los recursos, materiales, los agentes participantes y los tipos de apoyos que se necesitaran para alcanzar los objetivos establecidos.
4. *Seguimiento*: estas adaptaciones curriculares deberán quedar abiertas a continuas modificaciones; siempre se debe tener registro de los avances y evaluaciones de los alumnos.

Es necesario referir que el movimiento de integración fue un eje central en la educación, ya que, permitió la aceptación y respeto de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, para el año 2000 se da un cambio radical en la educación, ya que se comienza a hablar del término Inclusión Educativa, el cual tiene dos objetivos principales; el primero es valorar las diferencias y, el segundo es reconocer la diversidad como unpreciado bien de la humanidad (SEP, 2011).

## **INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Este término surge a partir del movimiento internacional denominado “*índice de inclusión*”, el cual representa un cambio de pensamiento trascendental en el campo de la educación, ya que, se abandonaron los términos de “integración o normalización” y el de “Necesidades

Educativas Especiales”, para avanzar hacia la “inclusión” y las “barreras para el aprendizaje y la participación”.

De acuerdo con SEP (2011), la inclusión educativa se basa en cuatro premisas:

1. Es un proceso que detona un movimiento permanente y sostenido de políticas, culturas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos.
2. Implica identificar y eliminar las barreras en los contextos (escolar, áulico, sociofamiliar); este requiere de la realización de un análisis, evaluación y sistematización de información, para reconocer aquellas situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado. Una vez que éstas han sido identificadas, se asume el diseño de una planeación creativa y estratégica para eliminarlas o minimizarlas y así, evitar la presencia de cualquier tipo de discriminación o exclusión.
3. Impulsa a la participación, ya que, alude a la necesidad de que todos los alumnos, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen, sin discriminaciones, del currículo y de las actividades educativas.
4. Tiene centralidad en el aprendizaje, ya que, implica reconocer a la escuela como un lugar idóneo donde los alumnos simultáneamente aprenden la cultura, aprenden con otros y aprenden consigo mismos; también involucra la responsabilidad profesional de todos los docentes y directivos para realizar el seguimiento de sus logros, así como las acciones necesarias para garantizar su asistencia, participación y egreso exitoso de la educación básica

La Educación Inclusiva, de acuerdo con el mismo documento, cobra una gran importancia en un movimiento que no es exclusivo del ámbito de la escuela y del aula, sino que está en el centro mismo de la sociedad; esta educación es proceso que implica identificar y eliminar barreras para impulsar la participación de todos los alumnos a través de reconstruir las políticas, culturas y prácticas de la escuela y del aula, con la intención de asumir la centralidad del aprendizaje en una Escuela para Todos.

Para generar una educación inclusiva es necesario apoyarse de las políticas de educación inclusiva de los niños con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), las cuales proponen una adecuación de la infraestructura y de los materiales de trabajo, esto con el

fin de tener escuelas inclusivas y de calidad (SEP, 2011); en el siguiente apartado se hace referencia a este concepto.

### **BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN**

El concepto Barreras para el Aprendizaje y la Participación se adoptó en el “índice de inclusión” para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno en su proceso educativo. Se considera que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

De acuerdo con la SEP (2011), el concepto de concepto Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) es un elemento central de la Educación Inclusiva; en él se articulan estrategias de análisis, identificación y sistematización de los factores y contextos que dificultan y/o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos, con la intención de actuar proactivamente para su disminución o eliminación.

Asumir el concepto de BAP como eje vertebral de la Educación Inclusiva, se convierte en el punto nodal para eliminar y/o disminuir las situaciones o condiciones que gestan actitudes de rechazo y discriminación de los profesores, padres de familia y los propios alumnos, hacia aquellos sujetos considerados “distintos”, por tener características específicas de cultura, etnia, de género, físicas o cognitivas. Este concepto se relaciona con un exhaustivo análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas pueden marginar o excluir a los alumnos y las alumnas. Alrededor de ello, la comunidad educativa asume una doble responsabilidad (SEP, 2011):

- Realizar un análisis crítico sobre las acciones a desarrollar para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad.
- Determinar la dirección del cambio en relación con su cultura, sus políticas y sus prácticas, para crear las condiciones que permitan analizar, identificar, sistematizar y comprender dichas barreras, para reducirlas o eliminarlas.

La Educación Inclusiva es un lenguaje que expresa una nueva visión de la educación basada en la diversidad y en la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que atiendan a todos los estudiantes, sean más plurales y accesibles para sus alumnos, además de preocuparse por aquellos en riesgo de ser excluidos o de abandonar su escolaridad en los niveles de la educación básica. Para evitar esta deserción se tiene como premisa adaptar la enseñanza a la diversidad de la población. Desde esta

perspectiva, ya no son los sujetos quienes se deben adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, como ocurría en la Integración Educativa, sino que la enseñanza se adapta a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje (SEP, 2011).

En el siguiente apartado se describen las diferencias entre el enfoque de la integración educativa y la educación inclusiva.

### **DIFERENCIA ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN**

En el siguiente cuadro se muestran las diferencias entre el enfoque de integración e inclusión (SEP, 2011).

ENFOQUE DE INTEGRACIÓN	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Priorizó la integración de los grupos excluidos a las escuelas regulares. Los alumnos eran responsables de adaptarse a la oferta educativa disponible.	Prioriza la transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado.
Surgió el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), es decir, el problema era únicamente del alumno.	Su eje principal es el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, es decir, que la problemática se encuentra en el contexto y no en el alumno.
Su principal objetivo fue hacer efectivo el derecho de la educación de las personas con NEE y con esto, brindar los materiales necesarios para facilitar el proceso educativo.	Representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos.  Impulsa una educación en y para los derechos humanos.
Fue responsabilidad exclusiva de la educación especial.	Es una política del sistema educativo y una responsabilidad compartida por todos los niveles educativos.
Transfirió el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas	La educación y aprendizaje está relacionada en el ámbito socio- cultural.

regulares, centrándose en una atención individualizada.	
Mostró una persistente visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que estas se atribuyen solamente a variables del individuo	Reconoce la gran influencia que tienen los contextos educativos en el desarrollo y aprendizaje de las personas.
Centró su quehacer en la escolarización de los alumnos con NEE.	Impulsa el desarrollo de los alumnos como personas que construyen un proyecto de vida para incorporarse y participar plenamente en la sociedad y en el mundo.
Generó avances importantes en la aceptación y respeto hacia los alumnos y alumnas con NEE. Sin embargo, no logró corregir las desigualdades educativas.	Aspira a que en las escuelas y en las aulas se eliminen o minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación, para constituirse en contextos en continuo desarrollo, con condiciones para atender a la diversidad y con los recursos para proporcionar oportunidades de aprendizaje.

Con base en el cuadro anterior se puede determinar que, hasta el momento en que se empieza hablar de una inclusión educativa y barreras para el aprendizaje y la participación, surge un cambio radical en la educación internacional y nacional, ya que, se determina que el problema no está centrado en el alumno, sino que existen otros factores que no permiten un desarrollo adecuado del alumno.

## **TIPOS DE SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO**

En México surgieron diferentes servicios de atención a la Educación Especial; los cuales se describen a continuación.

### **UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA (UDEEI)**

De acuerdo con Zúñiga (2011), la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y



directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio- familiar.

La UDEEI, se conceptualiza como un servicio de la Educación Básica en el país. La UDEEI contribuye con las escuelas a garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas, ejerzan su derecho a una educación de calidad. Es un servicio educativo que cuenta con una serie de recursos teóricos, metodológicos y didácticos especializados que le permiten sumarse corresponsablemente con las escuelas para aumentar su capacidad de brindar una respuesta educativa pertinente a la diversidad de condiciones y características del alumnado (Zúñiga, 2011).

El despliegue de recursos especializados que ofrece se desarrolla a través de un trabajo colaborativo y corresponsable con docentes y directivos de las escuelas; de tal manera que la UDEEI en esta perspectiva delimita con claridad sus funciones y asume un compromiso compartido por los resultados educativos.

### **CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM)**

Hablar de los Centros de Atención Múltiple (CAM) es referirse a la transformación de la educación. En esa perspectiva los docentes han sido los principales protagonistas de este cambio, ya que han logrado asumir, enfrentar y atender diversas problemáticas en las aulas y, sobre todo, con sus alumnos. Dentro del aula es posible encontrarse con alumnos en diversas situaciones de discapacidad como la intelectual, visual (ceguera, baja visión), auditiva (sordera, hipoacusia), motriz, múltiple (combinación de una o más discapacidades) o trastornos graves del desarrollo.

Estos centros brindan atención en los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). El personal que los atiende se conforma de profesionales capacitados en el área de educación especial (docentes, psicólogos, trabajadores sociales y directivos), se cuenta con materiales (teóricos, metodológicos, didácticos) acordes con las necesidades educativas de los alumnos.

Los CAM se enfocan en eliminar, reducir y enfrentar las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en los contextos escolares, áulicos, sociofamiliares y laborales para posibilitar el desarrollo de las competencias que satisfagan las necesidades

básicas de esta población y les permitan ser independientes y mejorar su calidad de vida (SEP, 2011).

Estos centros tienen diferentes prioridades, mismas que se mencionan a continuación (SEP, 2011):

- En relación con los alumnos y alumnas: ofrecer una atención integral en la educación inicial, básica y formación para la vida y el trabajo.
- En relación con las familias de los alumnos y alumnas: fortalecer la participación de las familias en el proceso educativo de los alumnos.
- En relación con los docentes: impulsar una cultura de trabajo en equipo, proporcionar orientación y asesoría.
- En relación con la sociedad: contribuir en los procesos de inclusión social para favorecer la participación de los alumnos y alumnas en la comunidad.

La atención que ofrecen los Centros de Atención Múltiple puede ser:

- Transitoria: se les proporciona apoyo a los alumnos a través de recursos especializados, para que después se les pueda insertar en las aulas regulares de cualquier nivel educativo.
- Permanente: es necesario un apoyo especializado para poder enfrentar, disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que es obligatorio su permanencia de los alumnos en los CAM.

El Centro de Atención Múltiple atiende los diversos niveles educativos:

*Múltiple-Inicial:* atiende a niños y niñas de 45 días de nacido a 2 años 11 meses de edad, los grupos se conforman de entre 8 a 15 alumnos, en donde cuidan y atienden las necesidades básicas relacionadas con la salud, la alimentación y el desarrollo emocional.

*CAM preescolar:* atiende a los alumnos y las alumnas de 3 años a 5 años 11 meses de edad, divididos en tres grados (primero, segundo y tercer grado), en donde el eje central del trabajo organizativo en CAM-Preescolar lo constituye el desarrollo de los Programas de Estudio 2011; su principal objetivo es que los niños y las niñas tomen conciencia de su identidad personal y establezcan relaciones interpersonales basadas en la equidad y el respeto, se expresen y dialoguen sobre situaciones cotidianas.

*CAM primaria:* atiende a los alumnos y las alumnas entre 6 años y 14 años 11 meses de edad, el desarrollo curricular se basa en el plan de estudios 2011; en consecuencia, se apoya en el logro de los propósitos de las asignaturas, para establecer una planeación de experiencias de aprendizaje globalizadas.

*CAM secundaria:* representa una alternativa para diversificar y ampliar la oferta educativa para el alumnado, permitiendo ejercer su derecho educativo a cursar una educación básica de calidad con equidad, al tiempo que fortalece su formación integral y enriquece su actuación en los diferentes ámbitos de su vida personal, familiar, escolar y social. Para la conformación de los grupos son considerados dos criterios: la edad, que va de los 12 a los 18 años y los resultados de la evaluación inicial realizada por el personal docente y de apoyo del CAM.

*CAM laboral:* se promueve la formación para la vida y el trabajo de jóvenes entre 15 y 22 años, a través del desarrollo de competencias laborales en las siguientes especialidades: Costura, confección y bordado; estilismo y bienestar personal; preparación de alimentos y bebidas; fabricación de muebles de madera; presentación de servicios de limpieza; panadería y repostería; serigrafía; apoyo y servicio a comensales; servicios de jardinería y servicio de apoyo a labores de oficina

Es necesario mencionar que en todos los niveles la conformación de los grupos se da a partir de las competencias, discapacidades e intensidad de los apoyos que los alumnos requieran; además se considera su edad y el número de alumnos que asistan. Con base en esto se conforman grupos unigrado o multigrado, designando al docente que de acuerdo con su experiencia y habilidad se adapte mejor a las necesidades que se requieran en cada grupo.

En el siguiente apartado se hará mención sobre el proceso de intervención educativa; ya que esta es un elemento nuclear de todo proceso de enseñanza- aprendizaje.

## **INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente (Tourrián, 2010).

La intervención educativa, agrega el autor, es un proceso de atención, el cual tiene la finalidad 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 Touriñán (2010), el proceso de atención se organiza en cuatro momentos, los cuales no conforman un orden secuencial; a continuación, se describe cada uno de ellos:

1. *Valoración de la situación inicial o exploratoria*: es una evaluación diagnóstica a alumnos que presenten mayor riesgo con el fin de identificar las barreras y, con base en estas, determinar las necesidades de la intervención.
2. *Planeación de la intervención o procesos de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico*: evaluación para conocer las barreras y características 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 evaluación del proceso y su seguimiento con el fin de mejorar y reorientar las acciones que se realizan en las escuelas.

En el siguiente apartado se describe el proceso de la evaluación psicopedagógica, ya que este proceso es considerado fundamental para garantizar el desarrollo y evolución de los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

## **EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

Dentro de las actividades académicas que se realizan en cualquier centro escolar de educación regular o especial, una de las que tiene mayor relevancia es la Evaluación Psicopedagógica, considerada como el instrumento fundamental para garantizar el desarrollo y evolución de los estudiantes con algún tipo de discapacidad. En esta evaluación deberá considerarse los apoyos específicos, generalizados y/o permanentes, así como las

características de los contextos en los que se desenvuelve el alumno o alumna (escuela, familia, comunidad) y los apoyos naturales con los que cuenta (SEP, 2006).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2006), la evaluación psicopedagógica es un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante, sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (docente, alumno, contenidos, y su interacción en el aula). El fin de dicho proceso es identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, de determinados alumnos, que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

La evaluación del alumno en el contexto de aprendizaje abarca tanto la información sobre su persona (historia personal y valoración multiprofesional, competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación para aprender), como su entorno (escolar y sociofamiliar), con el fin de determinar, a partir de tales datos, las barreras para el aprendizaje y la participación, objeto de tratamiento individualizado (Verdugo, 1995).

La evaluación psicopedagógica es una tarea individual y de equipo, la cual incluye los pasos que se describen a continuación (Verdugo, 1995):

- *Detección del caso:* conocimiento del caso, este puede llegar por diversos cauces, como son los hospitales, equipos psicopedagógicos generales o específicos, centros escolares, entre otros.
- *Especificación de la demanda:* como paso previo a cualquier actuación, deberá especificarse claramente la demanda.
- *Recogida de información previa:* desde el momento que se sabe la existencia de un nuevo caso, es necesario recoger informes médicos, sociales o educativos de que se disponga. De esta forma, se tendrá una primera información sobre algunas áreas que se requiere conocer.
- *Selección de áreas e instrumentos:* a partir de esa información inicial de que se dispone, se selecciona qué área es necesario evaluar directamente con el sujeto, de qué forma y con qué instrumentos.

Para lograr los objetivos de la evaluación, es importante hacer una buena selección tanto de las áreas a evaluar, así como de los instrumentos. El resto del proceso de evaluación, así como las conclusiones que de él se deriven, depende directamente de ello.

Por lo tanto, la evaluación psicopedagógica es la actividad que tiene como finalidad describir la situación de una persona con relación a un proceso educativo, facilitando un pronóstico y permitiendo una planificación de dicho proceso educativo lo más exitosa posible.

A continuación, se describen tres conceptos fundamentales como lo son *flexibilidad curricular*, *ajustes razonables* y *estrategias*. Estos términos juegan un papel importante dentro de la educación inclusiva, ya que, a partir de ellos se comienza a desarrollar un curriculum completo y diversificado, el cual permite que los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación.

### **FLEXIBILIDAD CURRICULAR**

La implementación de la flexibilidad curricular es necesaria en los planes y programas de educación básica, ya que estos planes están constituidos por campos formativos, en los cuales se da especial relevancia a la estrecha relación existente entre los propósitos de las asignaturas para establecer una planeación de experiencias de aprendizaje globalizadas (SEP, 2011).

De acuerdo con la SEP (2011), la flexibilidad curricular 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, 2011).

La flexibilidad curricular se logra al pasar del diseño al desarrollo, es decir, al traducirse en relaciones pedagógicas concretas y dar respuesta específicamente a los alumnos y las alumnas de una escuela. Con la flexibilidad curricular, se pretenden superar las problemáticas reconocidas en la operación de los servicios de educación básica y es una alternativa que enriquece la oferta de la escuela.

Es necesario referir que la SEP menciona que dentro de la flexibilidad curricular debe incluirse el concepto de ajustes razonables, esto con el fin de crear estrategias específicas y diversificadas y así crear el acceso e igualdad de condiciones que se proponen en la

educación inclusiva. Es por esto, que a continuación se explica de forma general estos conceptos:

### **AJUSTES RAZONABLES**

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), los ajustes razonables son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás.

La SEP (2012) 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 concepto de ajustes razonables es una de las claves de la Convención. Por un lado, su denegación implica discriminación por motivos de discapacidad. Por otro, incluye no solamente la esfera pública sino también la privada. A su vez, este concepto reconoce, desde el modelo social de la discapacidad, que lo que debe ser modificado o ajustado, no son las personas sino los contextos donde ellas se desenvuelven.

A continuación, se describen los tipos de estrategias que serán benéficas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las personas con discapacidad; estas estrategias podrán ser implementadas en los CAM y escuelas regulares.

### **ESTRATEGIAS**

De acuerdo con la SEP (2012), las estrategias específicas y las estrategias diversificadas han sido impulsadas por la Dirección de Educación Especial. Estas ofrecen el sustento teórico, metodológico y operativo que hace factible dar respuesta a la población escolar en torno al compromiso institucional de crear ambientes educativos donde todos y todas, en igualdad de condiciones, se comuniquen, expresen sus ideas, pensamientos, intereses e inquietudes, adquieran y desarrollen sus competencias, pero sobre todo que sean partícipes de una sociedad.

## **ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS**

De acuerdo con SEP (2012), 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), solución de problemas matemáticos, expresión libre y creativa entre otras. Es necesario referir que, para responder a este compromiso, implica que los profesionales de educación especial participen en procesos de capacitación y de formación continua para consolidar su perfil docente en favor del logro educativo de todos sus estudiantes.

## **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, propuestas metodológicas, tiempo, formas de interacción y organización, los cuales permite facilitar el proceso de aprendizaje y crea experiencias creativas para todo con el fin de minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje.

En este marco, se presentan los aspectos relativos al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para apoyar a la población con discapacidad; al respecto, se abordan tanto los programas de software, como las adaptaciones necesarias para hacerlas más accesibles a las personas con discapacidad. En seguida, se incluyen las estrategias para el Enriquecimiento de los Ambientes para Potenciar el Aprendizaje, el Programa de Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA) y el Programa de Filosofía para Niños (SEP, 2011).

Las estrategias específicas y diversificadas, en su conjunto como estrategias didácticas, permiten el enriquecimiento, desarrollo y evaluación del currículo, al considerar los recursos escolares, las condiciones y requerimientos de la población escolar (cultura, contexto social, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros). Permiten orientar acciones pedagógicas con el fin de contribuir a eliminar prácticas de exclusión, rezago escolar, reprobación, entre otras, que se constituyen en barreras para el aprendizaje y la participación, debido a procesos pedagógicos que reducen sus marcos de acción a responder únicamente a requerimientos generales de la población escolar (SEP, 2011).

A continuación, se describe el concepto de Discapacidad Intelectual, el cual es un eje central para la elaboración de este trabajo.



## **DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

El campo de la Discapacidad Intelectual (D.I.) está actualmente en un estado cambiante no sólo respecto a una comprensión más plena de la condición de Discapacidad Intelectual, sino también sobre el lenguaje, el proceso empleado en su denominación, la definición y su clasificación.

De acuerdo con la Dirección General de Participación (s.f) se comienza a entender la discapacidad como un estado de funcionamiento de la persona, dejando por tanto de identificarla como una característica de esta, ya que esta característica no es permanente o inamovible y puede variar significativamente en función de los apoyos que reciba la persona.

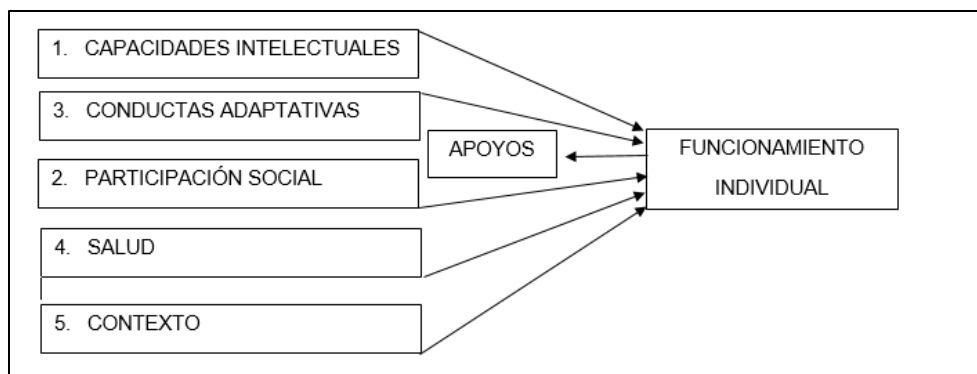
La discapacidad no debe entenderse como un elemento propio de la persona, sino que se debe considerar la discapacidad como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno, desde esta perspectiva interaccionista se plantean tres elementos que se encuentran en estrecha relación.

1. Las posibilidades o habilidades del niño o niña, en relación con los distintos entornos en los que participa habitualmente.
2. Las posibilidades de participación funcional en estos entornos.
3. La adecuación del conjunto de apoyos y respuestas que las personas con las que interaccionan (familiares, profesionales) les puedan proporcionar.

Se trata de plantear la extrema importancia de los apoyos que puedan facilitar a estas personas poder contribuir a un nivel de optimización de su participación funcional en cada uno de los entornos en los que se desenvuelve. Esto hace que sea fundamental la evaluación multidimensional del alumnado dentro de los contextos en los que se desenvuelve y a partir de ahí se determinarán los sistemas de apoyo necesarios, así como su intensidad y duración.

Estos tres componentes se organizan en un enfoque multidimensional proponiendo para ello un modelo que comprende cinco dimensiones, sobre las cuales se describirán las capacidades y limitaciones de los alumnos, y con base en lo antes mencionado se podrán planificar los apoyos necesarios que mejorarán su funcionamiento diario.

## DESCRIPCIÓN DE LAS CINCO DIMENSIONES



Cuadro 1. Conceptos clave de los tipos de apoyos que requieren las personas con discapacidad intelectual de acuerdo con su funcionamiento individual. Tomado y adaptado de Dirección General de Participación, s/f.

A continuación, se describe cada una de las cinco dimensiones (Dirección General de Participación, s/f):

1. Capacidades intelectuales: la inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye: razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y el aprendizaje a través de la experiencia.
2. Conducta adaptativa: es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas para funcionar en su vida diaria. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad de responder a cambios vitales y a demandas ambientales.
3. Participación social: los ambientes se conceptualizan como los lugares específicos en los cuales el alumno vive, juega, trabaja, se socializa e interactúa, pero si los ambientes son positivos fomentan el crecimiento, desarrollo y bienestar del individuo.
4. Salud, factores etiológicos: la salud referida al bienestar físico, psíquico y social. Las condiciones de salud pueden tener un efecto facilitador o inhibidor en el funcionamiento humano afectando cualquiera de las otras dimensiones.
5. Contexto: describe las condiciones interrelacionadas dentro de las cuales el alumnado vive su vida cotidiana, esta se divide en tres niveles (Caldera, 2003):

- I. **Microsistema:** espacio social inmediato (individuo, familiares y otras personas próximas).
- II. **Mesosistema:** vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos.
- III. **Macrosistema:** patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas.

La discapacidad es la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro de un contexto social y representa una sustancial desventaja para el alumnado. El contexto debe ser predecible y promover la estabilidad, proporcionar oportunidades y potenciar el bienestar. Estas cinco dimensiones no deben considerarse de forma aislada sino en estrecha relación entre ellas, favoreciendo o limitando unas el desarrollo de las otras.

### **CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Los modelos de clasificación de la discapacidad intelectual son casi tan diversos como los especialistas que han abordado el tema, por lo tanto, ha surgido la necesidad de dotar de claridad a un término tan complejo; esto permitirá utilizar un lenguaje común entre los profesionales y las familias. A pesar de la diversidad de enfoques en la clasificación, y sin ser excluyentes se proponen los cuatro siguientes modelos (Ramos, 2004):

1. *Etiológico:* basado en las causas de la discapacidad y con un carácter médico-biológico.
2. *Psicométrico:* que parte de la puntuación obtenida en un CI situado en un continuo cuantitativo.
3. *Adaptativo:* considera las conductas que las personas afectadas pueden desarrollar de manera autónoma.
4. *Estructural:* referido a las capacidades afectadas, que intentan predecir los niveles de conocimiento escolar que serán capaces de adquirir en el curso de aprendizaje.

Cada uno de estos criterios son bases fundamentales para tratar el concepto de discapacidad intelectual desde distintas perspectivas. Estos sistemas de clasificación pueden basarse en las intensidades de apoyo necesario, etiología, niveles de inteligencia medida o niveles de conducta adaptativa evaluada. El uso de un sistema de clasificación u otro debe tener una finalidad práctica y así evitar convertirse en una forma de “etiquetar” al alumnado con Discapacidad Intelectual.

A continuación, se describe brevemente los principales sistemas de clasificación (Dirección General de Participación, s/f):

### **CLASIFICACIÓN POR INTENSIDADES DE APOYOS NECESARIOS**

La intensidad de apoyos variará en función de las personas, las situaciones y fases de la vida. Se distinguen cuatro tipos de apoyos (ILEG) (Dirección General de Participación, s/f):

(I) Intermitente: apoyo cuando sea necesario, el alumno o alumna no siempre requiere de él, pero puede ser necesario de manera recurrente durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad.

(L) Limitados: Intensidad de apoyos caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrecen por un tiempo limitado, pero sin naturaleza intermitente (preparación e inicio de una nueva actividad, transición a la escuela en momentos puntuales).

(E) Extensos: apoyos caracterizados por la implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.

(G) Generalizados: apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad y provisión en diferentes ambientes; pueden durar toda la vida.

### **CLASIFICACIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA**

Otro medio para clasificar el retraso mental o la discapacidad intelectual es a través del coeficiente intelectual, el cual nos indica tres niveles (Dirección General de Participación, s/f):

- Retraso mental moderado: C.I. entre 35 y 49.
- Retraso mental grave: C.I. entre 20 y 34.
- Retraso mental profundo: C.I. menor de 20.

Aunque este sistema de clasificación sólo se basa en la medición de la capacidad intelectual, es decir, sólo considera una de las dimensiones de la persona, se hace referencia a estas clasificaciones ya que continúa siendo una referencia en los ámbitos relacionados con la Discapacidad Intelectual, aunque la clasificación de los alumnos o alumnas no es posible, ya que se deben de considerar de forma independiente y en constante cambio (Dirección General de Participación, s/f).

## **CALIDAD DE VIDA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Esta nueva forma de entender al alumnado con D.I., pone el acento en la persona y su relación con el entorno; centrarse únicamente en la persona llevará a plantear objetivos y metas relacionadas con su calidad de vida, por lo que al hablar de este concepto se refiere a las condiciones deseadas por cualquier ser humano. Así, se deben de tomar en cuenta las ocho necesidades fundamentales de los individuos: calidad emocional, relaciones sociales, bienestar material, personal y físico, así como la autodeterminación, inclusión social y los derechos humanos.

Por lo tanto, es importante comprender los términos siguientes para entender el nuevo enfoque de la D.I. (Dirección General de Participación, s/f):

- **Autodeterminación:** esta es una importante dimensión, ya que todos los individuos desean tener el control de sus propias decisiones, por lo tanto, todos debemos reconocer que esta necesidad es interna; por lo tanto, se debe apoyar al alumnado con D.I. para que se desarrollen, crezcan y aprendan a realizar sus propias elecciones y a afrontar las situaciones por sí mismas.
- **Inclusión,** las personas existen junto a otras personas: los alumnos y alumnas con Discapacidad Intelectual son personas que forman parte de todo y para las cuales no se deben realizar excepciones. Estas personas, tienen el derecho a ser admitidas completamente en sus comunidades, a participar en ellas, a beneficiarse de la vida diaria de su comunidad y, del mismo modo, a contribuir y enriquecerla.
- **Los apoyos y servicios** requeridos por el alumnado con discapacidad deben proporcionárseles dentro de su comunidad, donde viven, son educados, trabajan o juegan con personas normales.

En el siguiente apartado se describen los antecedentes históricos de la lectura y la escritura y cuáles son los métodos de enseñanza que existen para este proceso.

### **ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA**

De acuerdo con Carpio (2013), desde tiempos pasados el habla es la forma dominante de comunicación entre los seres humanos, ya que conforme fue aumentando la población, surgió la necesidad de comunicarse por otros medios que le permitieran recordar aquella información que podía quedar en el olvido con el pasar del tiempo. Fue así como apareció la escritura, con la intención de “comunicar algo por escrito”, es decir, de transmitir a otros

un mensaje por medio de un código diferente al oral. De manera paralela nació la lectura, como medio para decodificar esa información preservada en forma escrita. Cada sociedad en ese momento y hasta la actualidad ha desarrollado un sistema de escritura y de lectura como un “hecho social”, es decir, que este se ha ido transmitiendo de generación en generación; convirtiéndose en una creación cultural y no en una habilidad natural.

De acuerdo con Gaur (1990) la lectura y la escritura tuvieron sus inicios en algunos pueblos egipcios, sumerios, chinos y mesopotamios. Estas culturas fueron las que emplearon figuras y símbolos convencionales para representar sus ideas y pensamientos, sistema al que se le ha denominado ideográfico; sin embargo; en ese momento se presentó el problema de que no todos sabían dibujar y tampoco era posible hacer representaciones gráficas de todo lo que se conoce (objeto, animales o cosas); con base en esto, unos años después el humano se dio cuenta de que con un solo símbolo se podía representar algo o alguien.

A partir de la Edad Media se estableció un sistema de escritura (relación fonema-grafema), por lo que se comenzó a hablar de la lectura; a esta época se le denominó silenciosa o murmurada; los libros se leían con el objetivo de adquirir el conocimiento de Dios. En ese tipo de libros se requirió de la separación de las palabras, el uso de convenciones gráficas, de signos distintivos que guiaban la vista entre las particiones del texto, como una práctica diversa de la puntuación que sirviera para facilitar el entendimiento de lo escrito. Mientras que, en el Renacimiento, la escritura se transformó en una suma de compendios con el fin de hacer más rápida la lectura; el espacio de la página se dividió en dos columnas estrechas, de modo que cada renglón entraba en un campo visual más fácil de captar (Gaur, 1990).

Para la Edad Moderna, el libro no se vio transformado en sus estructuras esenciales: formato, género del texto, el momento y el modo de lectura; pero los modos de reproducción de los textos y de elaboración del libro cambiaron, con la invención de la imprenta. De esa manera, los costos de elaboración del libro bajaron considerablemente por la totalidad de ejemplares que se lograban en una serie, asimismo, debido a que se acortaba los tiempos de fabricación; en esta etapa el lector podía tener acceso a mayor número de libros, y éste podía llegar a un número mayor número de lectores. Esta transformación técnica favoreció la utilización diferenciada del mismo libro, pues podía ser leído en voz alta para los demás, o leído en silencio, para uno mismo (Gaur, 1990).

Esta transformación en las prácticas de la lectura provocó el interés y la necesidad, de la búsqueda de métodos que no sólo garantizaran el acceso a la lectura de un público lector que ahora incluía mujeres, niños y obreros, sino que facilitaran el proceso de aprendizaje de la lectura.

## **LECTURA Y ESCRITURA**

Según Gómez (2010) la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental, ya que cuando se lee, se van descifrando los signos para captar la imagen acústica de éstos y poco a poco se van formando, palabras, luego frases y finalmente oraciones para obtener significado; mientras que cuando se escribe, se abrevia en código las palabras que se van leyendo para asegurar que se está escribiendo lo que se quiere comunicar.

## **ESCRITURA**

De acuerdo con Joao (2005), la escritura es algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos. Esto se reafirma con las aportaciones de Ferreiro y Teberosky (1985) quien menciona que la escritura se define como un conjunto de objetos simbólicos, sustituto (significante), que representa y expresa algo, es necesario mencionar, que el aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos, pues la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito. Por ello para lograr la adquisición y el dominio de la lengua escrita se establecen cuatro niveles, los cuales se mencionan a continuación:

1. *Ejecutivo*: se caracteriza por la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa.
2. *Funcional*: se concibe la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal que ayuda a resolver las necesidades cotidianas.
3. *Instrumental*: permite buscar y registrar información escrita.
4. *Epistémico*: hace referencia al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de una manera creativa y crítica.

Con base en lo anterior se dice que la escritura es un conjunto de signos gráficos que expresan y representa algo, para lograr su adquisición y dominio es necesario pasar por los cuatro niveles antes mencionados.

## **LECTURA**

De acuerdo con Joao (2005) la lectura es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos, lo cual se relaciona en gran medida con la aportación de Ferreiro. Esta autora menciona que la lectura es uno de los procesos cognitivos más complejos que lleva a cabo el ser humano y aprender a leer es una tarea difícil y decisiva que deben adquirir los estudiantes. Con esto se quiere decir que todo lector debe mantener una actitud personal activa y afectiva, puesto que debe interpretar la información, centrar su atención y motivación.

Durante el proceso de lectura, agrega la autora, el alumno deberá hacerse preguntas sobre lo que está leyendo, con la finalidad de que vaya adquiriendo conocimiento, con esto se puede decir, que la lectura es un proceso complejo que consiste en la codificación de signos mediante los cuales el ser humano va aprendiendo y desarrollando conocimientos. A través de esta actividad se logrará poner en juego la metacognición pues al leer es necesario poner en juego la reflexión, análisis y crítica, las cuales son esenciales para la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

## **MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA**

Desde el momento en que el aprendizaje de la escritura y la lectura necesitaron instrucción, aparecieron una serie de métodos didácticos empleados para su enseñanza. Sin embargo, todos se pueden clasificar en dos grandes categorías: los sintéticos o ascendentes, que comienzan por las unidades subléxicas letras o sílabas para terminar en la palabra; y los analíticos o descendentes, que comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras.

### **MÉTODO SINTÉTICO**

En este se incluyen tres métodos: el alfabético, fonético y silábico; descritos por Bolaños, Cambronero y Venegas (2006) de la siguiente manera:

1. *Método alfabético o método del deletreo*: fue el utilizado en los primeros días de Grecia y Roma.

*Este consta de tres etapas:*

- a) Los estudiantes deben aprender primero y por orden alfabético el nombre de las letras, en mayúsculas y minúsculas.



- b) Deberán deletrear y pronunciar combinaciones de dos letras hasta que las aprendan bien.
  - c) Finalmente se realizarán combinaciones de tres, cuatro y más letras, formando unidades silábicas o palabras.
2. *Método fónico*: fue propuesto en 1700 por la escuela francesa de lingüística de Port Royal, enmarcada en la corriente teológica del jansenismo francés, cuyo nombre proviene del teólogo y obispo católico Cornelio Jansen (1585-1638). Este consta de cinco etapas:
- a) En la primera se enseña la forma y el sonido de las letras, empezando por las vocales, luego, el estudiante repetirá el sonido varias veces a fin de establecer la asociación entre la letra y su forma.
  - b) Después, se enseñaban las consonantes, según cierto orden establecido, y sus sonidos se combinaban con cada una de las vocales.
  - c) Posteriormente se practica el reconocimiento y pronunciación de series silábicas.
  - d) Enseguida, combinaciones de dos, tres, cuatro y más letras.
  - e) Por último, las sílabas se combinaban en palabras y estas en frases y oraciones
3. *Método silábico*: es una derivación del método fonético, este fue difundido por Federico Gedike y Samiel Heinicke; ellos mencionan que las unidades claves empleadas en este método son las sílabas, estas deben enseñarse con ayuda de palabras y cuadros (palabra completa), para posteriormente enseñar la forma y el sonido de algunas o de la totalidad de las vocales, las que se pronuncian primero como parte de una palabra o sílaba y, más tarde, en forma aislada.

### **MÉTODO ANALÍTICO**

Se remontan al año 1657 con la propuesta del método de palabra completa del reformista Jan Amós Comenius, padre de la pedagogía; la metodología de este método incluye sucesivas descomposiciones analíticas de dichas estructuras complejas: percepción global de la palabra y representación gráfica, lectura de la palabra, descomposición en sílabas;

descomposición y recomposición de la palabra generadora, combinación de las sílabas ya conocidas para formar nuevas palabras y agrupación de las palabras en frases y oraciones.

En este método se sugiere seguir tres pasos:

1. Período de conversación, se trata de provocar la manifestación de las experiencias vitales de los niños y niñas, para que sirvan como el marco en el cual se desarrollará el aprendizaje sistemático de la lectoescritura.
2. El paso de la palabra hablada a la palabra escrita, en el cual la o el docente solicita al estudiante decir alguna idea de las que expusieron y, entre todos, escogen el que desean que se escriba en el pizarrón.
3. Finalmente, el período de producción mediante la palabra escrita y de ejercitación de la lectura, una vez dominado el abecedario completo en la etapa anterior, el grupo de estudiantes podrá expresar por escrito y leer todo aquello que ellos pueden pensar y expresar oralmente.

Por último, Cuetos (2008) menciona que entre los métodos sintéticos y los analíticos se encuentran los métodos mixtos, que se centran en el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema de forma combinada y entre sí

### **PSICOGÉNESIS DEL SISTEMA DE ESCRITURA**

Este método fue desarrollado por Emilia Ferreiro (1985), psicóloga y pedagoga, quien refiere que el proceso de adquisición de la lengua escrita pasa por cinco fases:

- 1) *Fase simbólica*: el niño y la niña hacen una interpretación global de los nombres a partir del tamaño del objeto, estableciendo cierta relación a través de garabatos y dibujos.
- 2) *Fase de escritura*: buscan combinar las formas de las letras, es decir, intentan escribir.
- 3) *Fase o etapa silábica*: se están trabajando con sílabas, formulan hipótesis, escriben palabras de dos sílabas y tres caracteres, relacionan lo oral con lo escrito y relacionan la escritura con el objeto.

- 4) *Fase de pre -escritura*: se trabajan la hipótesis silábica para la alfabética, un período de transición silábico-alfabética, establecen una relación entre sonidos y grafías, aunque todavía sus intentos de lectura son fallidos.
- 5) *Fase alfabética*: los niños son capaces de comprender cada uno de los caracteres de la escritura y conocen letras de dos o más sílabas; además, construyen hipótesis de cantidad y variedad a partir de pautas sonoras y saben que las letras se representan por sílabas y fonemas

### **ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA**

Uno de los modelos más plausibles que explican las diversas etapas por las que pasan los alumnos en el aprendizaje de la lectura ha sido el de Uta Frith quien sostiene que, para llegar a convertirse en lectores hábiles, los niños pasan por tres etapas (citado por Ramos, 2004):

1. *Logográfica*: se manifiesta por el hecho de que los niños de tres o cuatro años pueden ser capaces de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras se reconocen valiéndose de sus rasgos físicos (longitud, contorno, color)
2. *Alfabética*: es ahora cuando la toma de conciencia de los fonemas le va a ser útil para poder asignar una grafía a un fonema que ha podido aislar oralmente. Una vez que consigue diferenciar los fonemas que constituyen las palabras, el siguiente paso en esta etapa es el de representar el fonema con una grafía (en el caso de la escritura) o de hacer corresponder un signo gráfico con su sonido (en el caso de la lectura).
3. *Ortográfica*: a partir de la cual el alumno va adquiriendo un léxico interno por el hecho de leer una y otra vez los mismos vocablos.

Por tal razón, se piensa que la lectura y la escritura no son cuestiones de todo o nada, sino que se trata de procesos que pueden empezar en cada alumno en momentos distintos, y que en ello intervienen las experiencias personales, la motivación y el conocimiento del aprendiz, con los apoyos y recursos que proporcionan los educadores y las familias (Ramos, 2004).

## **CAPÍTULO 2. PROCEDIMIENTO**

### **OBJETIVO**

El objetivo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica en el campo formativo de lenguaje y comunicación (lectura y escritura), para cuatro alumnos de primer grado de secundaria que presentan Discapacidad Intelectual leve, moderada y grave.

### **DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO**

El proyecto se implementó en un Centro de Atención Múltiple (CAM) ubicado en la zona sur de la Ciudad de México. Este centro es de tiempo completo con un horario de 8:00 de la mañana a 4:00 de la tarde; el CAM está conformado por 13 grupos de los cuales seis son de primaria (1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6°), cinco de secundaria (1° "A" y "B", 2° "A" y "B" y 3°) y dos de laboral (preparación de alimentos y serigrafía); en la mayoría de los grupos se encuentra inscrito un máximo de 15 alumnos.

La estructura física de la institución consta de dos edificios "A" y "B", el edificio "A" está constituido por dos niveles; en la planta baja se encuentran cuatro salones, la biblioteca, los sanitarios para hombres y mujeres, el aula de educación física y las escaleras que conectan con el primer nivel. En el primer piso se encuentran cinco salones, el aula de cómputo, la oficina de trabajo social y psicología.

En la planta baja del edificio "B" se encuentra la dirección, dos salones y las escaleras que conectan al primer piso; en este primer piso se encuentran dos salones, el comedor y las escaleras que conectan con el segundo piso, en donde se encuentra un salón, una bodega de materiales educativos y las oficinas de supervisión de la zona.

### **IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN**

Al ingresar a la institución y de manera aleatoria se me asignó al grupo de 1° "B" de secundaria, el cual está conformado por una titular de grupo y 16 alumnos (8 hombres y 8 mujeres); 12 de ellos cursaron la primaria en esta institución, 3 fueron canalizados de otro CAM y 1 fue referido de una secundaria pública regular.

Para llevar a cabo el proceso de identificación de necesidades se realizó una observación asistemática, es decir, que la practicante se integró al grupo y actuó como un miembro más del mismo; esta observación se realizó únicamente durante los meses de septiembre y octubre del 2016, los días lunes, miércoles y viernes en un horario de 8:00 am a 12:30 pm;

en este tiempo la docente del grupo refirió que la principal problemática por ella detectaba en los alumnos era el bajo nivel de lectura y escritura que estos tenían; en consecuencia, durante las sesiones de observación se recopiló la información en un diario de campo, en donde se anotaba la fecha, asistencia de cada alumno y las dificultades que cada uno presentaba en este proceso. A continuación, a través del semáforo se describe de forma general los resultados obtenidos de la observación (el color rojo indica que no se ha consolidado el proceso o tema, en amarillo se encuentra en proceso y el verde indica que el alumno ya lo ha consolidado):

SEMÁFORO DE OBSERVACIÓN				
Indicadores	Nombres			
	Axel	David	Natalia	Beatriz
Asistencia a clases	Verde	Verde	Amarillo	Verde
Participa activamente	Rojo	Rojo	Rojo	Amarillo
Comprende los temas (lectura y escritura)	Rojo	Rojo	Rojo	Amarillo
Cumple con las normas establecidas para la realización de las actividades	Rojo	Rojo	Rojo	Amarillo
Utiliza estrategias comunicativas para interactuar con el grupo	Rojo	Rojo	Amarillo	Amarillo
Disfruta y muestra entusiasmo en la realización de la actividad	Rojo	Amarillo	Rojo	Amarillo

Con base en la evaluación inicial y la información obtenida a través de la observación, se le propuso a la docente realizar una intervención psicopedagógica en el campo formativo de lenguaje y comunicación, en el área de lectura y escritura; ya que la adquisición de este proceso es fundamental en la vida escolar y social del alumno.

### DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Dado que el objetivo de esta intervención fue facilitar a los estudiantes el acceso a la lectura y escritura, la docente propuso que la selección de los participantes fuera a través de los datos que se obtuvieron a través de la observación asistemática realizada por la practicante y la evaluación inicial de la materia de español, la cual se realizó en el mes de agosto del 2016 elaborada por la profesora de grupo. Esta evaluación consistió en un examen escrito de ocho reactivos, de los cuales siete eran de comprensión lectora y uno de dictado de

palabras (directas, indirectas, mixtas y trabadas), se aplicó de forma individual y no tenía un tiempo límite para contestarse; el mismo se aplicó a todos los integrantes del grupo.

A continuación, se describe de forma general el reactivo y la temática que contenía:

REACTIVO	TEMÁTICA
1.	<p style="text-align: center;">Biografía</p> <p>De manera breve y concisa se le muestra al alumno la biografía del presidente Benito Pablo Juárez García. Esta biografía contenía datos como lugar y fecha de nacimiento y fallecimiento, el nombre de sus padres y actividades políticas que realizó en México.</p> <p>Con base en esto se le solicita al alumno identificar de quién es la biografía y se le dan las siguientes opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) De la maestra</li> <li>b) De Benito Pablo Juárez García</li> <li>c) De Pinocho</li> </ul>
2.	<p style="text-align: center;">Instructivo</p> <p>La docente lee al alumno un instructivo sobre cómo sacarle punta a un lápiz, posteriormente le pide que en solo tres pasos escriba o dibuje el proceso como él lo haya comprendido.</p>
3.	<p style="text-align: center;">Cuento</p> <p>De forma breve se le muestra al alumno un cuento de terror “La mano fantasma” se le solicita que lo lea y conteste las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1) Qué tipo de cuento es: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Es un cuento de terror</li> <li>b. Es una noticia</li> <li>c. Es una novela</li> </ul> </li> </ul>
4.	<p>Se solicita al alumno que de forma escrita justifique su respuesta anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2) ¿Por qué?</li> </ul>
5.	<p style="text-align: center;">Secuencia de imágenes</p>

	<p>En este reactivo se le muestran al alumno tres imágenes (sobre el proceso para plantar una semilla), debe ordenarlas cronológicamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Semillas en la tierra</li> <li>2) Regarlas con agua</li> <li>3) Cuidarlas del sol</li> </ol>
6.	<p style="text-align: center;">Identificación de una fecha</p> <p>Se le pide al alumno que cante las mañanitas y posteriormente se le hace la pregunta: ¿Por qué cantamos las mañanitas?, y se le dan las siguientes opciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Porque estamos alegres</li> <li>b. Porque alguien cumple años</li> <li>c. Porque terminó el ciclo escolar</li> </ol>
7.	<p style="text-align: center;">Poema</p> <p>Se pide al alumno que de forma individual y autónoma escriba algún poema con la palabra "amor".</p>
8.	<p style="text-align: center;">Dictado de palabras</p> <p>Se dicta al alumno dos palabras: directas, inversas, trabadas y mixtas.</p>
9.	<p style="text-align: center;">Comprensión lectora</p> <p>Se le lee un texto breve al alumno y se le pide realizar un resumen.</p>

Con base en la evaluación antes mencionada se realizó la siguiente tabla, los niveles establecidos en esta fueron tomados del método de evaluación y enseñanza de lectura y escritura de Emilia Ferreiro (1995). Los nombres que se muestran de los alumnos son sus nombres de pila, ya que, se les solicitó a los padres de familia o tutores a través de un consentimiento informado su previa autorización para el uso de estos datos.

NIVELES DE ESCRITURA Y LECTURA			
<p><i>Presilábico</i></p> <p>No hay una correspondencia con los grafemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Axel</li> <li>▪ Joshua</li> <li>▪ Diana</li> <li>▪ David</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nahomi</li> <li>▪ Max</li> <li>▪ Rogelio</li> <li>▪ Irlanda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Areli</li> <li>▪ Efraín</li> <li>▪ Celeste</li> </ul>

<p><i>Silábico</i></p> <p>Se detecta por lo menos un sonido de la sílaba (vocales o consonantes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Natalia</li> </ul>
<p><i>Silábico- alfabético</i></p> <p>Se comienza la representación de algunas sílabas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beatriz</li> <li>▪ Julia</li> </ul>
<p><i>Alfabético</i></p> <p>Se presenta una relación de sonido con la letra de forma correcta</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Josué</li> </ul>

De acuerdo con la tabla anterior y la asistencia a clases, se acordó con la docente solo trabajar con cuatro alumnos, ya que son quienes asisten con frecuencia al Centro de Atención Múltiple; mientras que el resto del grupo presenta faltas consecutivas con motivo de citas médicas o compromisos de los padres o tutores. A continuación, se muestra la descripción de cada uno de los alumnos seleccionados.

- **Axel:** tiene 13 años y 9 meses, está diagnosticado con síndrome de Down y Discapacidad Intelectual grave; Axel escucha cuando lo llaman por su nombre, voltea la mirada hacia quien lo pronunció. Presenta una limitación en el lenguaje oral y expresivo; de acuerdo con la evaluación inicial fue colocado en el nivel “presilábico” debido a que realiza grafías primitivas (garabateo) y presenta una dificultad motriz (le es difícil tomar el lápiz).
- **David:** tiene 14 años y seis meses, está diagnosticado con Síndrome de Down y discapacidad intelectual grave; David identifica cuando se le llama o se le da una instrucción; escribe su nombre; sin embargo, no identifica las letras que lo conforman, presenta ecolalia, su volumen de voz es bajo y muestra inseguridad. De acuerdo con la evaluación inicial fue colocado en el nivel “presilábico”, ya que realiza una escritura primitiva (rayas, círculos y líneas).
- **Natalia:** tiene una edad de 14 años y 2 meses, está diagnosticada con Discapacidad Intelectual moderada. Ella logra escribir su nombre con algunas fallas, identifica las vocales y algunas consonantes de manera aislada. De acuerdo con la evaluación inicial fue colocada en el nivel silábico, ya que logró identificar las vocales (fonema-grafema) y de manera aislada realiza la unión de vocal-consonante.



- **Beatriz:** tiene una edad de 15 años y 2 meses, está diagnosticada con Discapacidad Intelectual y motriz. De acuerdo con la evaluación inicial fue colocada en el nivel silábico-alfabético, ya que logra identificar las vocales y la mayoría de las consonantes; realiza la unión de diversas sílabas para formar las palabras, pero cuando se le solicita que haga la unión y las lea presenta dificultad.

## **DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

El diseño del programa de intervención se basa en el método silábico. Se implementó este método ya que la titular del grupo así lo solicitó, dicha propuesta tiene la finalidad de que cuatro alumnos con Discapacidad Intelectual adquieran el proceso de escritura y lectura.

Este proyecto constó de 30 sesiones (tres sesiones por semana, cada sesión tenía una duración de 4 horas), con actividades establecidas y alternativas (para los alumnos con discapacidad Intelectual grave); estas actividades están tomadas y adaptadas de los Ficheros de actividades didácticas de español de primero y segundo grado para Educación Especial; las mismas tienen el propósito de que los alumnos inicien este proceso con el reconocimiento de vocales y consonantes, y concluyan con la formación de palabras, oraciones y comprensión de textos breves (anexo 1).

## **FASES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

### **FASE 1. NOVIEMBRE**

Durante este mes se inició el acercamiento al proyecto de “escritura y lectura” con actividades de motricidad gruesa y fina. Durante este periodo los cuatro alumnos realizaban las mismas actividades; **Beatriz** logró concluir las en tiempo y forma establecidos; mientras que **David** tardaba un aproximado de 4 horas en concluir las, en este periodo hacía pausas para descansar y le solicitaba apoyo a la autora para poder concluir las.

En forma particular, los periodos de atención de **Axel** aumentaron 15 minutos, es decir, que logró mantenerse sentado y trabajando un aproximado de treinta minutos, en este periodo, el alumno permitió que la autora lo guiara en las actividades; cuando no se le hacía caso, aventaba el cuaderno al piso, se negaba a levantarlo y volver a trabajar.

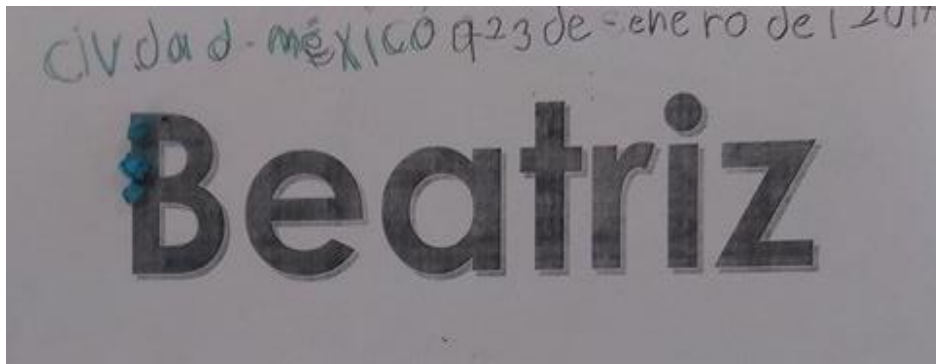
**Natalia** al inicio de este mes mostraba rechazo y poca empatía por realizar las actividades; ya que a ella no le gusta trabajar bajo presión y mucho menos que una autoridad la mande; por lo que, se tuvieron que hacer acuerdos para mejorar su conducta. A finales de este mes se pudo

observar que cuando ella no comprendía las instrucciones o veía que su compañera Beatriz ya había terminado sus actividades le solicitaba apoyo, también, logró concluir las en tiempo y forma; cuando ella hacía su trabajo de manera individual y correcta se le felicitaba y se le proporcionaba un punto extra, esto producía que se sintiera motivada y mostrara mayor interés en su participación.

## **FASE 2. ENERO**

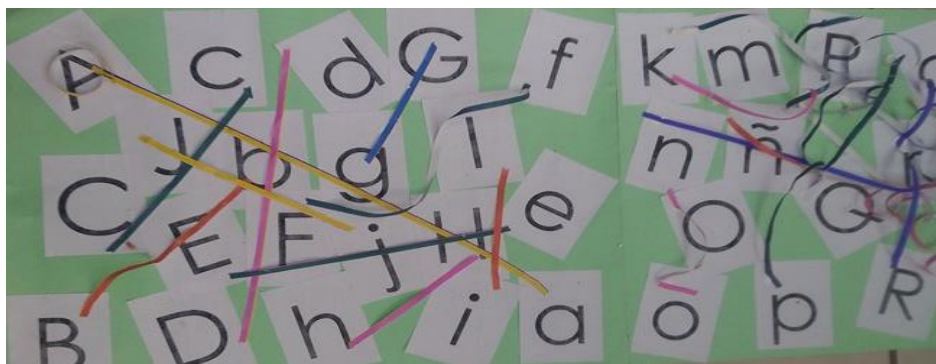
Este periodo tuvo una duración de aproximadamente dos semanas; en este tiempo, los alumnos mostraban rechazo al realizar cualquier actividad, ya sea del proyecto o con la docente. Por lo que se tuvieron que realizar actividades didácticas para que su participación fuera activa. A través de estas se le pedía a Natalia y a Beatriz que identificaran las letras que conformaban el alfabeto, en minúscula y mayúscula, y diariamente se les leía un cuento para que fueran reconociendo las vocales y la consonante de la que se les hablaba.

En la figura 1 se puede observar que al finalizar enero **Beatriz** logró escribir la fecha sin errores y de manera autónoma, de igual forma, logró identificar vocales y consonantes (fonema-grafema) en orden y desorden, es decir, que la autora le preguntaba con fichas qué letra se le mostraba y ella respondía correctamente.



**Figura 1. Escribir la fecha de manera autónoma**

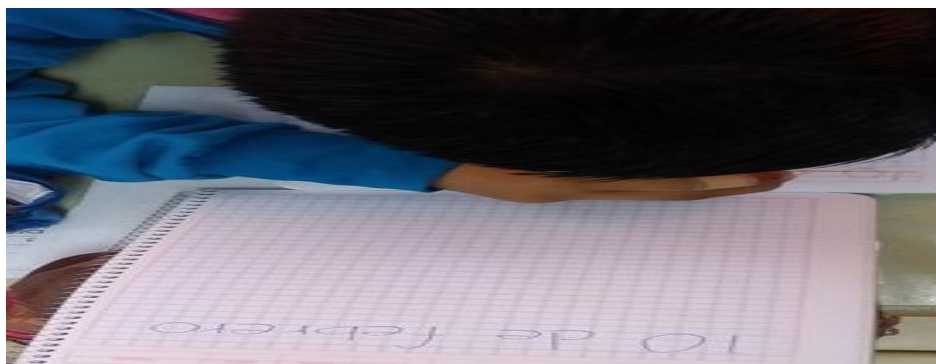
**Natalia** logró identificar la diferencia entre las letras mayúsculas y minúsculas; comenzó a tener mayor interés por trabajar, respetaba los tiempos establecidos para concluir sus actividades. Durante este periodo se pudo observar que su hermano mayor se empezó a involucrar en las tareas que Natalia realizaba en casa, lo cual hacía que ella se sintiera motivada por aprender a leer y escribir.



**Figura 2. Identificación de letras mayúsculas y minúsculas**

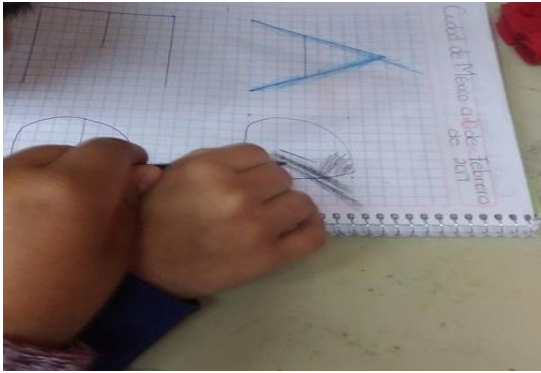
En la figura 2 se puede observar que Natalia realizó la unión de vocales y consonantes en mayúscula y minúscula; para hacer esta actividad en varias ocasiones tuvo que repetir el alfabeto en voz alta y le solicitaba apoyo a la autora cuando tenía dudas específicas.

**David** al inicio del proyecto únicamente remarcaba las letras, por lo que, durante este mes se trabajó para que logrará copiar la fecha (día y mes) y la colocara en la parte superior de su cuaderno (Figura 3), es necesario referir, que en este tiempo también logró identificar las letras “a, e, d” en minúscula.



**Figura 3. Copia de la fecha**

**Axel** en este mes permitió que se le guiara en las actividades, se implementó la estrategia de que la autora se pusiera en la parte de atrás de la silla de Axel y con su mano se le guiara (Figura 4), este apoyo se le fue quitando de manera gradual; por lo que, se pudo observar que este apoyo solo lo requería al inicio de las actividades y, posteriormente, él de manera autónoma continuaba (Figura 5).



**Figura 4. Apoyo por parte de la autora**



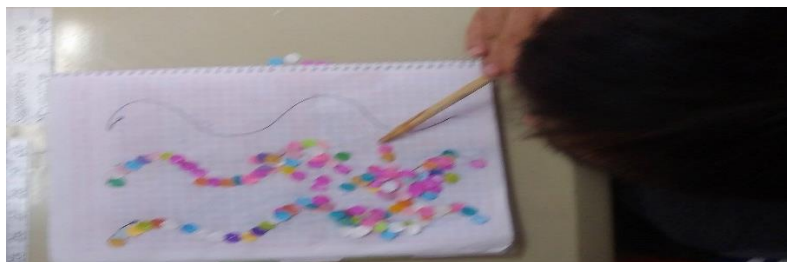
**Figura 5. Trabajo de manera autónoma**

### **FASE 3: FEBRERO**

Durante este mes se comenzaron a desarrollar las actividades de los “Ficheros de Educación Especial de primero y segundo grado”. Durante este tiempo se pudo observar que los cuatro alumnos mostraban mayor interés en realizar las actividades, y de forma autónoma solicitaban tareas para reforzar sus conocimientos. Es necesario mencionar que con David y Axel se establecieron actividades alternativas al programa, ya que, ambos están diagnosticados con discapacidad intelectual grave.

Durante este mes se pudo observar lo siguiente:

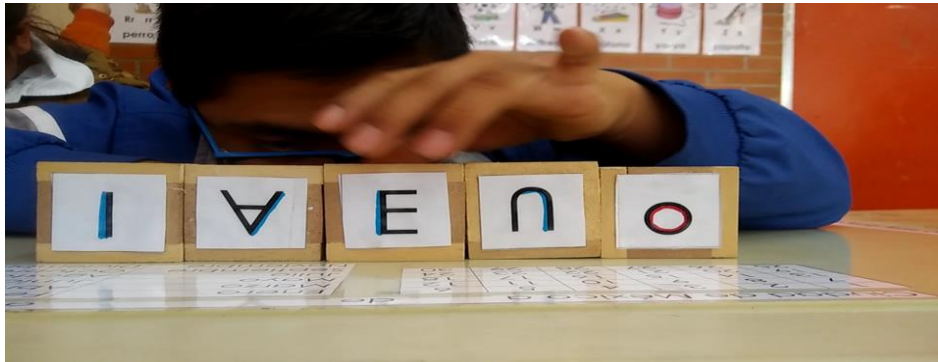
Los periodos de atención de **Axel** aumentaron a 60 minutos, al inicio de cada actividad solicitaba apoyo y posteriormente lo hacía de manera autónoma; al final del mes se lograron modificar algunas conductas, por ejemplo, cuando ya no quería trabajar cerraba su cuaderno, guardaba sus colores y los colocaba sobre el escritorio de la titular del grupo.



**Figura 6. Actividad de manera autónoma**

En la figura 6 se puede observar que el desempeño de Axel tuvo un cambio drástico, ya que logró realizar las actividades conforme a las indicaciones que se le daban y con limpieza.

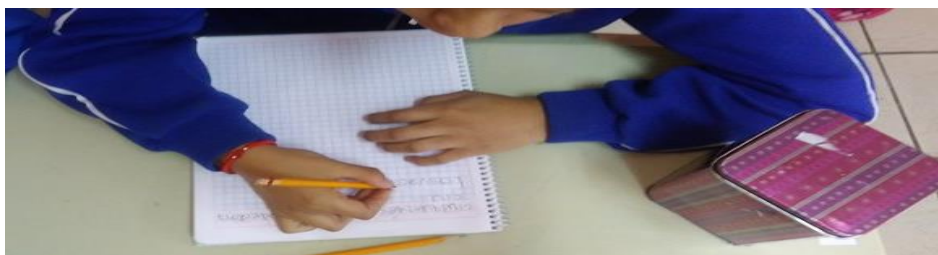
En este periodo **David** logró identificar las vocales en mayúsculas y minúsculas, esto se consiguió mediante el uso de unos cubos diseñados por la autora, durante este tiempo, David mostraba interés en realizar todas aquellas actividades que tuvieran que ver con colorear, pegar o recortar; el alumno se motivaba cuando se le ponía música, así lograba concluir sus actividades en tiempo y forma.



**Figura 7. Identificación de vocales**

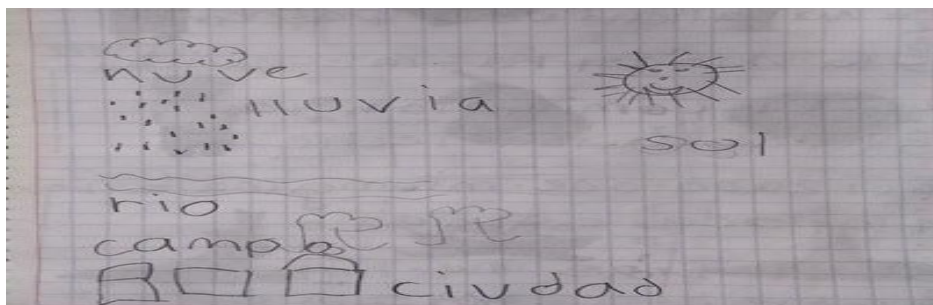
En la figura 7 se puede observar que David logró acomodar las letras conforme la autora se lo solicitaba. Al inicio se le entregaron en desorden, después se le dio un tiempo para que las observara, se le pidió que las acomodara (como se observa en la imagen) y finalmente se le pidió que dijera las letras conforme las había ordenado.

En este periodo **Natalia** logró realizar las actividades en tiempo y forma; también se pudo observar que comenzó a escribir la fecha de manera autónoma (ya no la copiaba del pizarrón) y comenzó a hacer el uso correcto del cuaderno (Figura 8). Al finalizar el mes ella mostraba interés en escribir las palabras, por lo que solicitaba apoyo, para que la autora se las fuera dictando letra por letra, con base en esto, se pudo observar que el reconocimiento de cada vocal o consonante lo hacía en relación con los cuentos leídos al inicio del proyecto, por ejemplo “ñ” de ñoño, “d” dinosaurio o “s” de Susana.



**Figura 8. Uso correcto del cuaderno y escritura de la fecha**

En este mes **Beatriz** mostró apoyo constante con sus compañeros. En forma particular, logró hacer la unión de consonantes y vocales (sílabas), y, con base en esto, formó palabras directas. También pudo leer textos breves y rescatar sus ideas principales, posteriormente, se le solicitaba que las escribiera en su cuaderno y realizara un dibujo conforme lo que iba escribiendo, lo cual, pudo hacer de forma correcta (Figura 9).



**Figura 9. Identificación de ideas principales**

#### **FASE 4: MARZO**

Durante este mes los cuatro alumnos trabajaron en equipo y se apoyaron unos a otros; también se pudo observar que los padres de familia se involucraron más en las actividades, lo cual produjo que los alumnos solicitaran tareas los lunes, miércoles y viernes, ya que ellos referían que les era agradable que tanto su mamá, papá, abuela o hermano los apoyaran en sus actividades escolares.

Durante este mes se pudo observar lo siguiente:

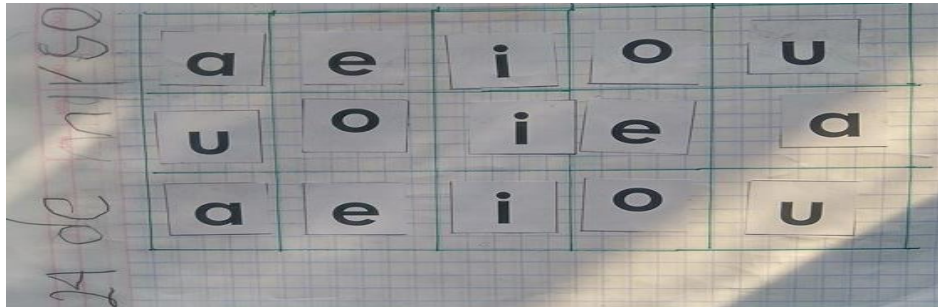
Los periodos de atención de **Axel** aumentaron a 70 minutos, en estos 70 minutos hacía dos descansos, uno para quitarse su suéter y otro para estirarse; en este tiempo se pudo observar que al darle las instrucciones el comprendía lo que tenía que realizar, de igual forma, logró sostener el lápiz de manera correcta y su coloreado comenzó a hacerlo en forma vertical, respetando los bordes que se le marcaban (Figura 10).



**Figura 10. Coloreado en forma vertical**



**David** logró identificar las vocales en mayúsculas y minúsculas a través de los cubos. Al finalizar el mes se le pidió a David que acomodara las vocales de la siguiente forma “a, e, i, o, u”, “u, o, i, e, a” y “a, e, i, o, u”, como se muestra en la siguiente imagen (Figura 11), David logró realizar la actividad de manera exitosa.



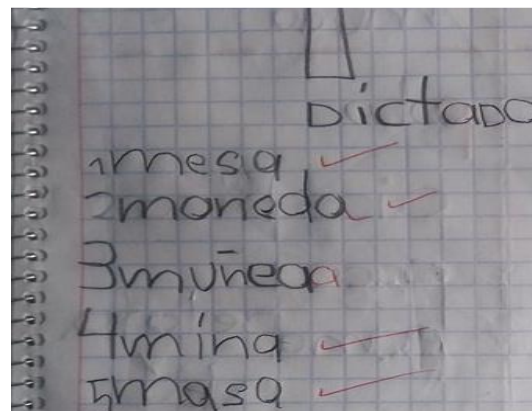
**Figura 11. Identificación de vocales de forma ascendente y descendente**

En este mes **Natalia** logró concluir las actividades antes del tiempo establecido, se pudo observar que ella comenzó a hacer la unión de las sílabas a través de unas fichas que ella elaboró; estas fichas fueron con las consonantes “m, l, p, s, d, p, b” y su respectiva vocal (figura 12); diariamente se hacía un ejercicio en el que ella hacía la unión de sílabas por ejemplo “ma” y “pa” para formar la palabra “mapa”.

Al finalizar el mes se le hizo un dictado de las palabras vistas en clase y se pudo comprobar que la alumna lograba escribir esas y otras palabras en las que se involucraban las sílabas antes vistas (Figura 13)



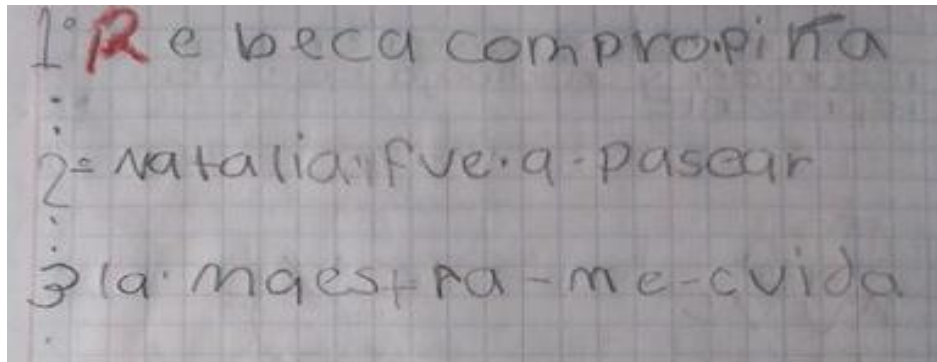
**Figura 12. Elaboración de fichas**



**Figura 13. Escritura de palabras**

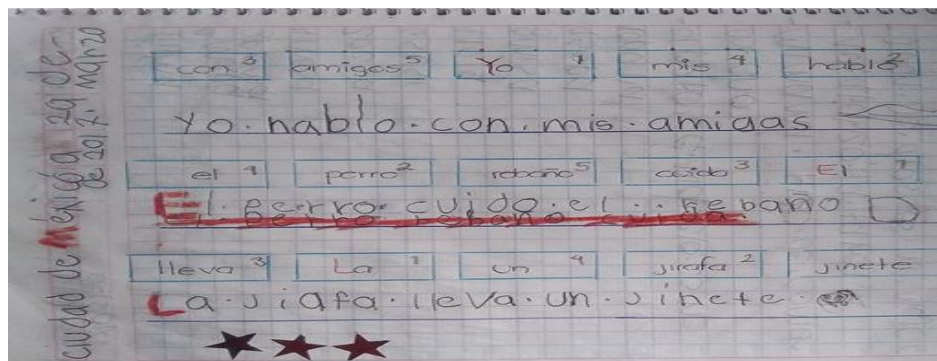
En este periodo **Beatriz** logró hacer la unión de las sílabas directas e indirectas, es necesario referir, que se le dificultaban las palabras mixtas y trabadas. En este periodo se estuvieron

trabajando las oraciones, es decir, que la autora le dio una explicación previa sobre cómo se conformaban éstas. A mediados del mes se pudo observar que se le complicaba mucho comprender este proceso, por lo que, se decidió implementar la estrategia de ir formando oraciones en relación con las acciones cotidianas (Figura 14).



**Figura 14. Escritura de oraciones**

Al finalizar el mes se implementó otra estrategia con Beatriz, es decir, se le mostraron las oraciones en desorden y ella tenía que darle sentido (Figura 15), después de diversos ejercicios se pudo observar que ella logró realizarlos con éxito.



**Figura 15. Formación de oraciones**

#### **FASE 5: ABRIL**

Este mes correspondió a dos semanas de trabajo, es decir, a seis sesiones del proyecto, tres antes y dos después de vacaciones. En este tiempo se pudo observar lo siguiente:

Los periodos de atención de **Axel** aumentaron a 75 minutos, en los cuales se mantenía sentado (sin ninguna pausa) y realizaba las actividades que la autora le indicaba. Durante este tiempo y con apoyo de la docente se implementó la estrategia de vocalizarle en su oído las vocales (a, e, i, o, u) y con la mano de Axel en el cuello de la autora él sintiera las vibraciones que se



producían al pronunciarlas; esto se realizaba diariamente durante dos horas. Al finalizar el mes se pudo observar y escuchar que Axel logró imitar los sonidos de las letras “a, e, o”, estas repeticiones las hacía durante las actividades en clase (figura 16).



**Figura 16. Imitación de sonidos**

Con **David** se implementó una estrategia similar a la del mes de febrero, es decir, que se utilizaron los cubos de las vocales que con anterioridad se habían diseñado y se agregaron cubos con todas las consonantes del alfabeto en mayúscula y minúscula (figura 17). Durante todas las sesiones de este mes se revisaban las letras que conforman el alfabeto y se le solicitaba a David que hiciera una relación logográfica (letra-imagen). Al finalizar el mes se pudo observar que de manera autónoma David logró identificar la mayoría de las letras del alfabeto (vocales y consonantes) y realizaba una relación logográfica correcta (Figura 18).



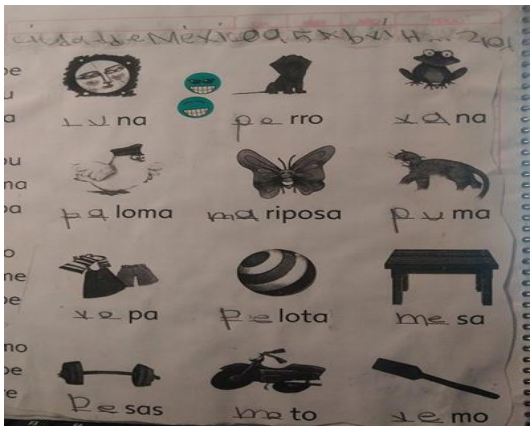
**Figura 17. Cubos con el alfabeto**



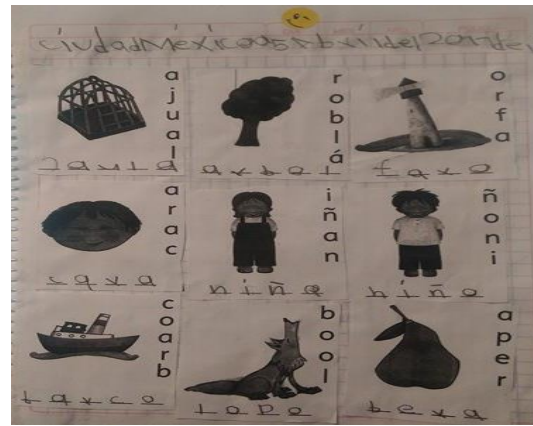
**Figura 18. Relación logográfica**

**Natalia** mostró entusiasmo por aprender a escribir y leer, ya que refería que a través de esto podía demostrarle a su mamá el cariño que sentía por ella. Durante estas sesiones logró concluir

las actividades de manera autónoma, en tiempo y forma. Así mismo se reforzaron las temáticas del alfabeto (mayúscula y minúscula), la formación de silabas y palabras (figura 19 y 20).

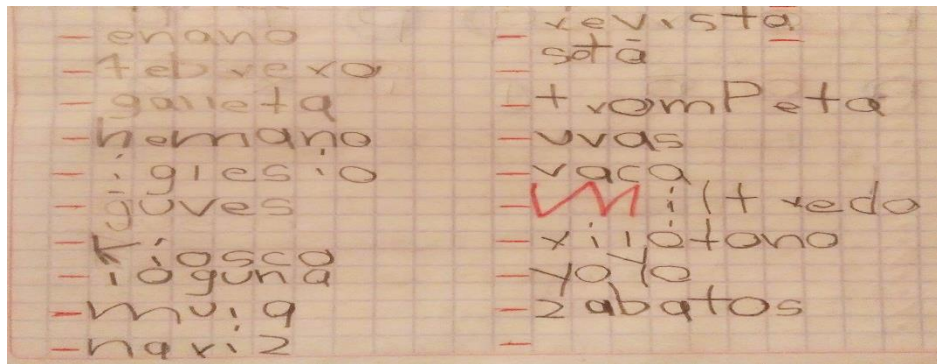


**Figura 19. Completar palabras**



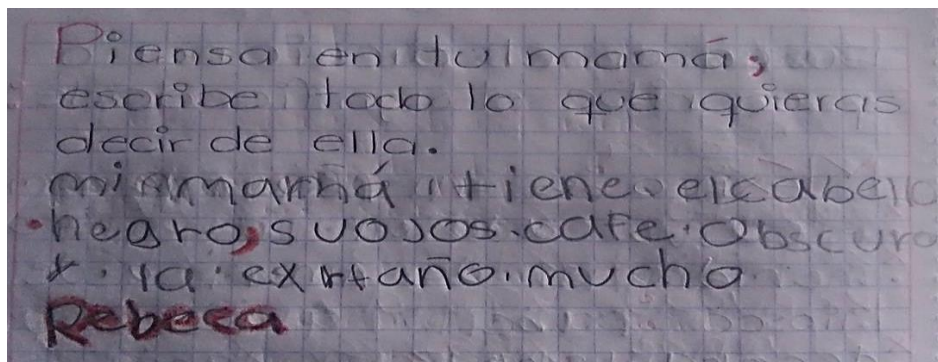
**Figura 20. Formación de palabras**

Como se puede observar en las figuras anteriores Natalia logró realizar las actividades de manera exitosa; es necesario referir que en este mes ella ya identificaba el alfabeto, realizaba la diferencia entre mayúsculas y minúsculas y, a través del método silábico y el dictado, logró escribir una serie de palabras directas, indirectas, trabadas y mixtas (figura 21).



**Figura 21. Escritura de palabras directas, indirectas, trabadas y mixtas**

Durante este mes **Beatriz** logró escribir y leer textos con apoyo del método silábico y de forma autónoma; es necesario mencionar que al inicio del mes solicitaba apoyo para escribir las oraciones o textos breves; sin embargo, al finalizar este se pudo observar que ya no requería de apoyos para realizar las actividades que se le establecían (figura 22).



**Figura 22. Compresión de instrucciones y trabajo de manera autónoma**

Durante estas sesiones con Beatriz se implementó la actividad de lectura de un texto, ordenamiento de ideas principales y la logografía (imagen- texto); al finalizar el mes se pudo observar que Beatriz ya lograba leer y comprender las ideas principales de algunos textos breves, que fueran de su interés (figura 23).



**Figura 23. Relación logográfica (texto-imagen)**

## **FASE 6: MAYO**

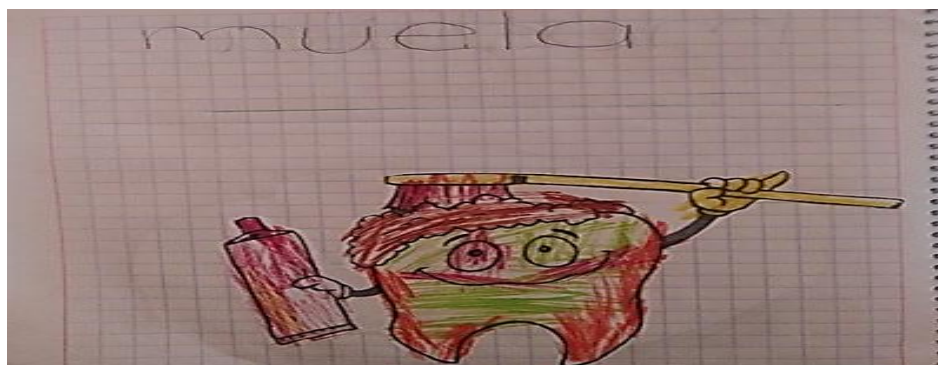
Es necesario referir que en este mes el proyecto se vio interrumpido por diversas actividades escolares; pero sobre todo los lunes, miércoles y viernes de 8:00 a 11:00 de la mañana Axel y David se encontraban ausentes del aula ya que participaban en otro proyecto; por ende, únicamente se trabajó de 11:00 am a 12:30 pm, es decir, 1 hora con 30 minutos.

Durante este mes **Axel** logró pronunciar los sonidos de todas las vocales; con apoyo de la docente y para la muestra pedagógica con los padres de familia se implementó la estrategia de que Axel lograra repetir las vocales a través de la canción "la marcha de las vocales", al finalizar el mes y en la muestra se pudo observar que Axel al escuchar la canción repetía los sonidos de las vocales y realizaba movimientos como marchar, brincar y dar la vuelta (figura 24).



**Figura 24. Muestra pedagógica**

Con **David** se realizaron diversas actividades relacionadas con su nombre, el alfabeto y objetos de la vida cotidiana (figura 25). Durante este mes su mamá solicitó asistir a las clases del proyecto para observar cómo se le enseñaban las temáticas al alumno, lo cual fue algo benéfico para el aprendizaje de David.



**Figura 25. Actividades relacionadas con la vida cotidiana**

Al finalizar el mes se pudo observar que, gracias al apoyo constante de la madre, de la docente y de la autora del presente, David pudo escribir las palabras de algunos objetos cotidianos, esto se logró a través del deletreo, es decir, que se le presentaba la imagen al alumno, se le cuestionaba qué era y posteriormente la autora le solicitaba que escribiera las letras en su cuaderno (figura 26 y 27).



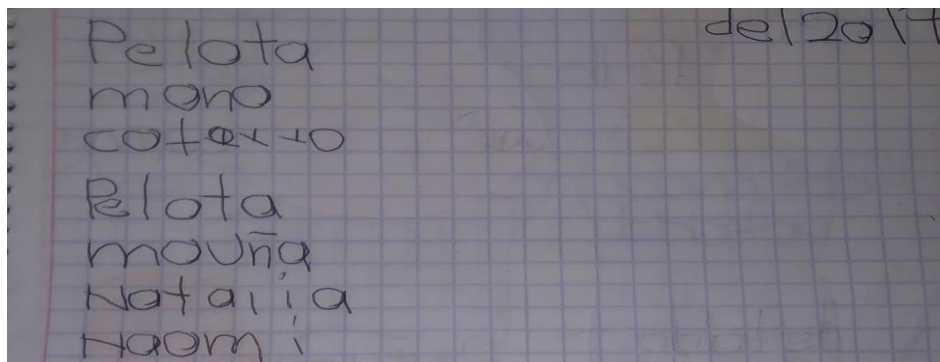


**Figura 26. Escritura de palabras**



**Figura 27. Escritura de palabras**

En este periodo con **Natalia** se implementaron las últimas actividades del proyecto, las cuales se realizaron de manera exitosa. Durante estas sesiones ella logró escribir y leer palabras a través del método silábico (figura 28). Cuando se le presentaba alguna duda siempre se cuestionaba y si no encontraba la solución le solicitaba apoyo a la autora; es necesario referir que los conocimientos que ella adquiría los relacionaba con alguna actividad o suceso de su vida diaria.



**Figura 28. Escritura y lectura de palabras a través del método silábico**

Durante este mes se implementó la actividad de “la tiendita” en la cual se pudo observar que la alumna presentaba curiosidad por saber el tipo de producto, el precio y para qué sirve; durante estas últimas sesiones se percibió un cambio drástico en la lectura y escritura de palabras, ya que, la alumna logró realizarlo de manera autónoma (figura 29 y 30).



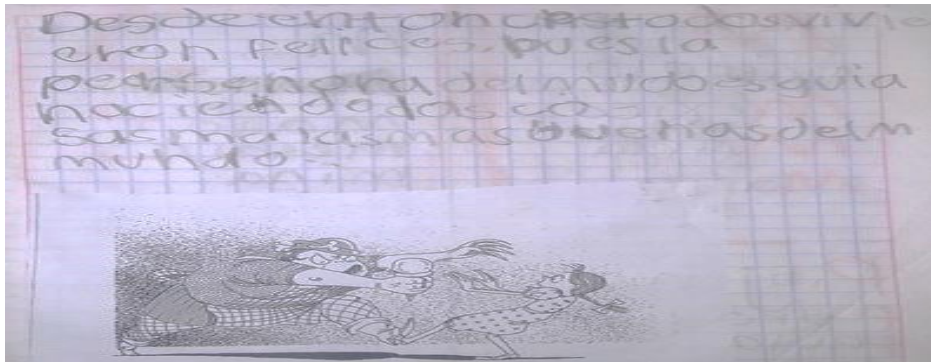
**Figura 29. Productos de la tiendita**



**Figura 30. Escritura y lectura de palabras**

En este mes **Beatriz** mostró disposición para apoyar a Natalia en todas sus actividades, la impulsaba a comprender las temáticas, pero sobre todo a que se concentrara en lo que hacía y cómo lo hacía. En este periodo se reforzaron los temas vistos en el proyecto y se concluyeron las últimas actividades del proyecto.

Al finalizar el mes se pudo observar que Beatriz ya podía leer, escribir y comprender textos narrativos, por ejemplo, logró leer el texto “La peor señora del mundo” del autor Francisco Hinojosa. Este libro se compone de 44 páginas, la alumna pudo leerlo en dos sesiones, la primera lectura tuvo una duración de aproximadamente 95 minutos y al segundo día logró hacerlo en 67 minutos para concluirlo; de esta lectura se le entregó una serie de imágenes en donde ella tenía que organizarlas de forma cronológica y recordar que texto acompañaba a esa imagen, al finalizar la actividad se pudo observar que ella hacía la relación de forma correcta (figura 31).



**Figura 31. Escritura y lectura de textos**

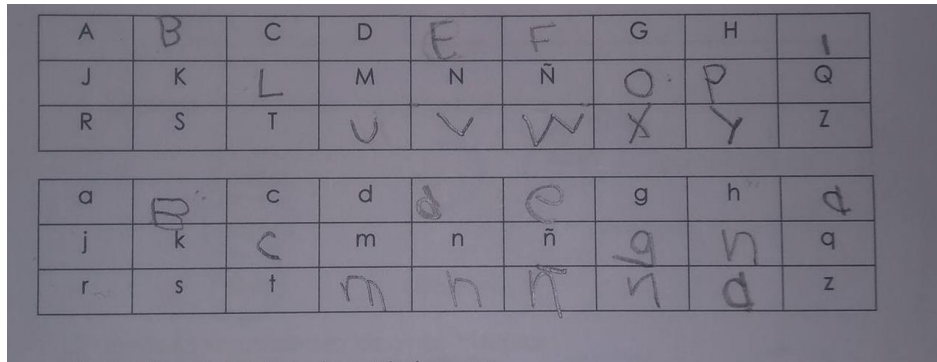
### **FASE 7: EVALUACIÓN FINAL**

La evaluación se diseñó acorde con los temas vistos durante el proyecto (actividades de los ficheros de educación especial); la docente propuso que se realizaran dos tipos de evaluaciones, ya que los temas revisados variaban según las capacidades de los alumnos.

Con Natalia y Beatriz se diseñó una prueba y un procedimiento de evaluación (evaluación tipo 1) la cual constaba de 9 reactivos (ver anexo 2), los cuales contenían las siguientes temáticas: 1) alfabeto (mayúscula y minúscula), 2) escritura del nombre de un objeto, 3) dictado de palabras (directas, indirectas, trabadas y mixtas), 4) identificación de palabras bisilábicas, 5) identificación de palabras trisilábicas, 6) descripción de un producto básico, 7) escritura de una carta, 8) reconocimiento de consonantes y 9) escritura de palabras con apoyo de la logografía; para responder la evaluación no se tenía límite de tiempo; se aplicó de forma individual. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

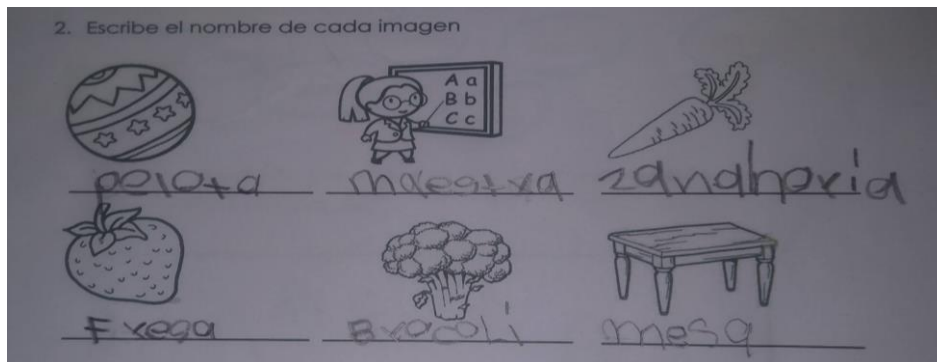
**NATALIA** tardó en contestar la evaluación una hora con 48 minutos, durante la aplicación se le leyeron las instrucciones y ella realizaba la actividad de manera autónoma, a continuación, se describen brevemente los resultados obtenidos:

**REACTIVO 1.** Natalia logró completar el alfabeto en mayúscula sin ningún error; mientras que en minúscula omitió algunas letras, por ende, pierde la secuencia de estas (Figura 32). Sin embargo, es necesario referir que cuando se le solicitaba que escribiera alguna vocal o consonante lo hacía de manera correcta.



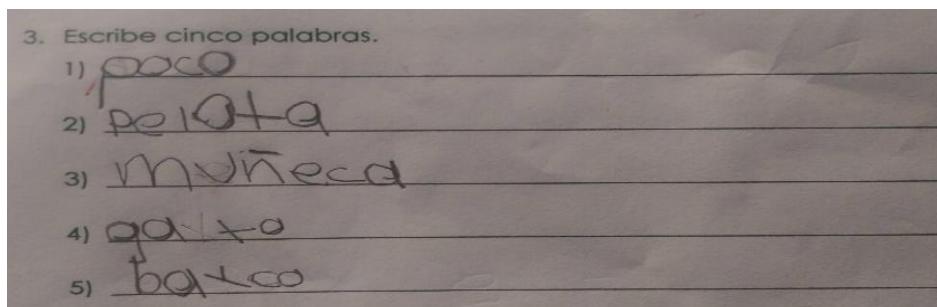
**Figura 32. Alfabeto en mayúscula y minúscula**

**REACTIVO 2.** Logró realizar la relación logográfica correcta, ya que, al observar la imagen sabía qué palabra le correspondía; la escritura de las palabras las realizó con apoyo del método silábico (Figura 33).



**Figura 33. Relación logográfica**

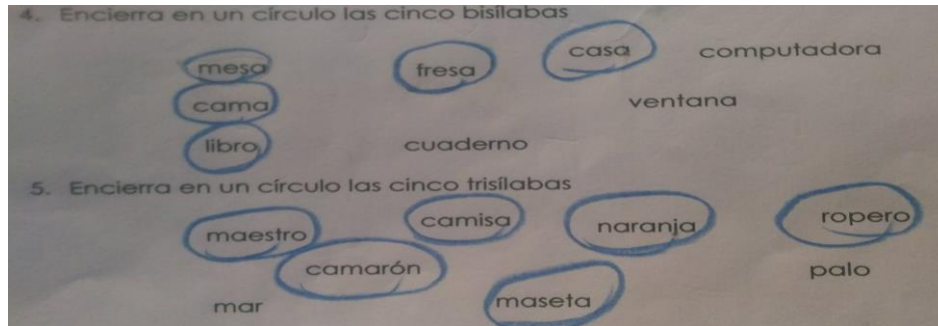
**REACTIVO 3.** La alumna logró escribir las cinco palabras de manera exitosa (1. Paco, 2. Pelota, 3. Muñeca, 4. Gato y 5. Barco) (Figura 34), durante el dictado de las palabras realizaba pausas para repetir las a través del método silábico e identificar la vocal o consonante que correspondía.



**Figura 34. Dictado de palabras**

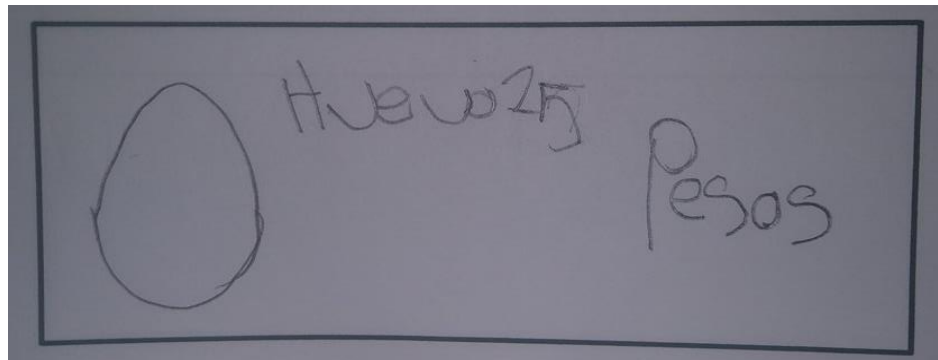


**REACTIVO 4 Y 5.** Natalia logró diferenciar entre las palabras bisilábicas y trisilábicas (Figura 35); ella hacía el intento por leerlas y al finalizar la lectura comprendía la palabra; finalmente y a través de palmadas hacía la identificación del número de sílabas que la conformaban, por ejemplo: mesa (me---sa), fresa (fre---sa).



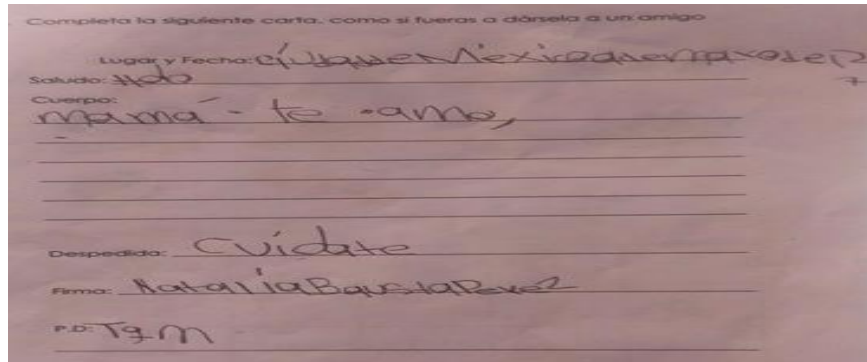
**Figura 35. Discriminación de palabras bisilábicas y trisilábicas**

**REACTIVO 6.** La alumna describió el producto de forma oral; posteriormente se le solicitó hacerlo en el recuadro indicado. Natalia logró realizarlo de forma correcta, ya que, colocó el producto, su nombre y el precio aproximado (Figura 36).



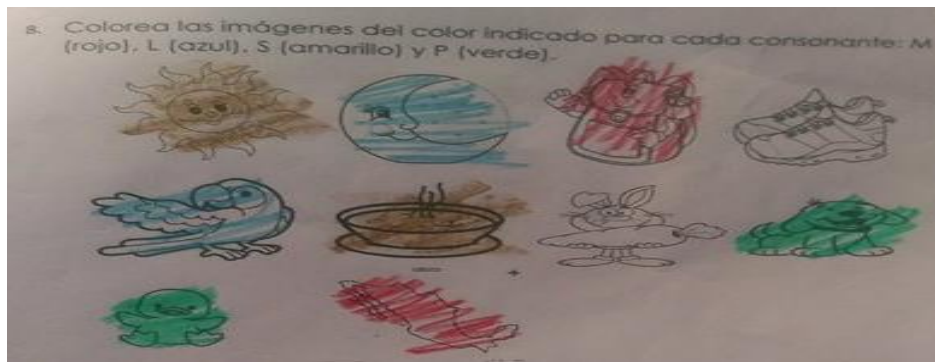
**Figura 36. Descripción de un producto básico**

**REACTIVO 7.** En este reactivo se puede observar que Natalia identificó las partes de una carta y que información correspondía (Figura 37), es necesario mencionar que se le solicitó a la alumna que su escritura fuera más amplia a lo que ella mencionó que le era difícil y cansado.



**Figura 37. Características de una carta**





**REACTIVO 8.** La alumna realizó de manera exitosa una relación logográfica (imagen- texto), pero sobre todo hacia una identificación correcta de la consonante con la que iniciaba la palabra y el color que le correspondía (Figura 38).



**Figura 38. Relación logográfica**

**REACTIVO 9.** Natalia logro completar las palabras bisilábicas de manera exitosa (Figura 39); es necesario mencionar que ella señalaba que se le hacía sencillo la escritura de este tipo de palabras.

9. Completa la siguiente tabla.

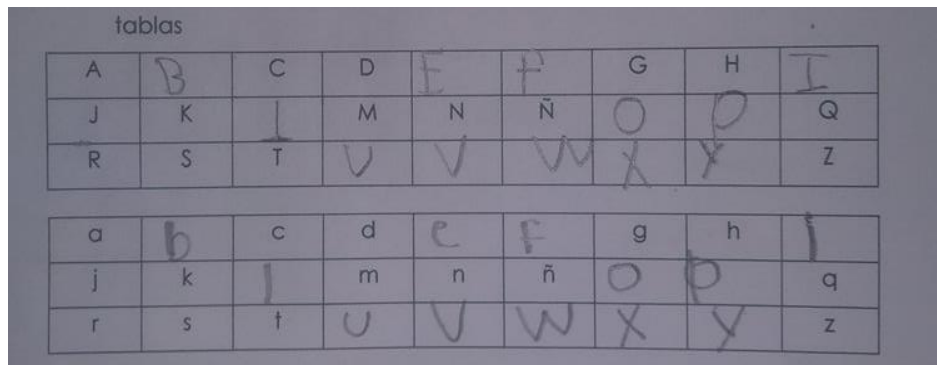
	p	i	n	o
	p	u	m	a
	c	a	s	a
	g	o	m	a

**Figura 39. Escritura de palabras bisilábicas**

A continuación, se describe los resultados de la evaluación de **BEATRIZ**:

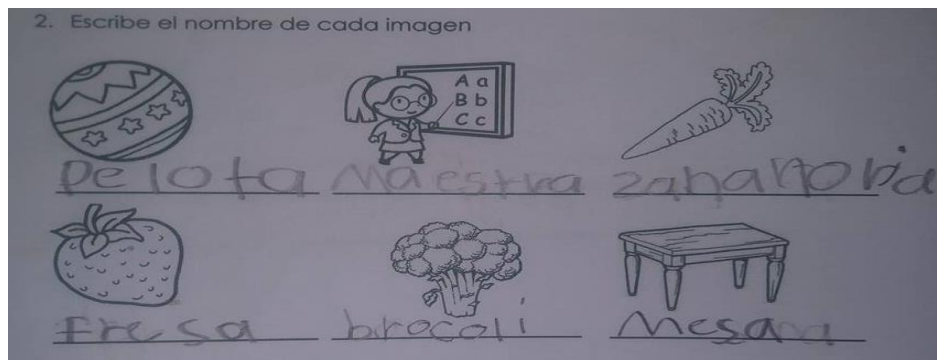
La alumna contestó la evaluación en 45 minutos, al inicio se le proporcionaron instrucciones generales de cómo responder la evaluación; posteriormente, la alumna contestó de manera autónoma. A continuación, se describe brevemente los resultados obtenidos:

**REACTIVO 1.** Beatriz logró contestar este reactivo de manera exitosa, ya que, identificó el alfabeto en mayúscula y minúscula (Figura 40); después de que ella concluyera este reactivo se le pidió que de forma oral mencionara y señalara cuáles eran las vocales y consonantes, lo cual hizo de manera correcta. Esto se hizo con el fin de comprobar que la alumna había consolidado estos conocimientos.



**Figura 40. Identificación del alfabeto en mayúscula y minúscula.**

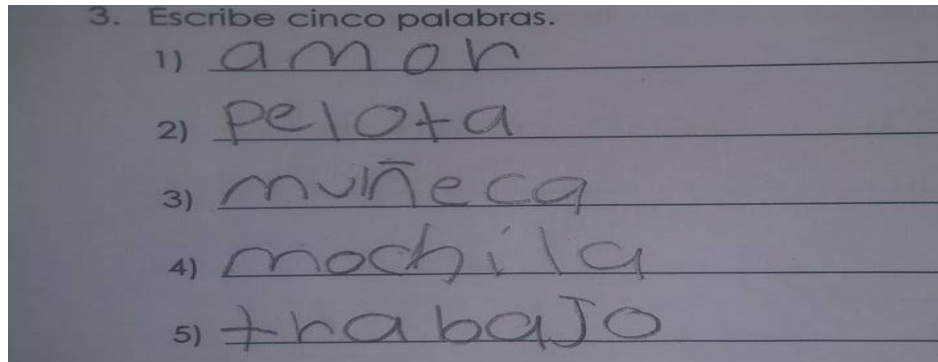
**REACTIVO 2.** Logró hacer una relación logográfica correcta (Figura 41), ya que, de forma espontánea observaba la imagen y escribía la palabra sin cometer errores; finalmente realizó una lectura rápida para comprobar que todas las palabras estuvieran escritas de forma correcta.



**Figura 41. Relación logográfica**

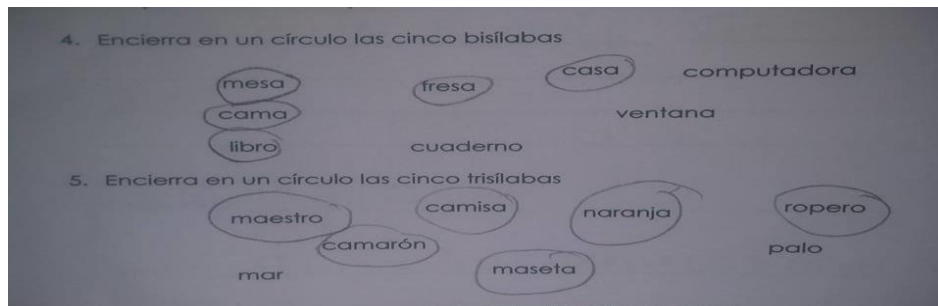
**REACTIVO 3.** En este reactivo la alumna pudo escribir las cinco palabras (directas, indirectas y trabadas) de manera exitosa (Figura 42). Las palabras dictadas fueron 1. Amor, 2. Pelota, 3.

Muñeca, 4. Mochila y 5. Trabajo, durante el dictado se pudo observar que la alumna repetía cada palabra a través de método silábico y en voz baja para comprobar que estuvieran escritas de forma correcta y hasta el momento en que ella estaba segura solicitaba que se le dictara la siguiente.



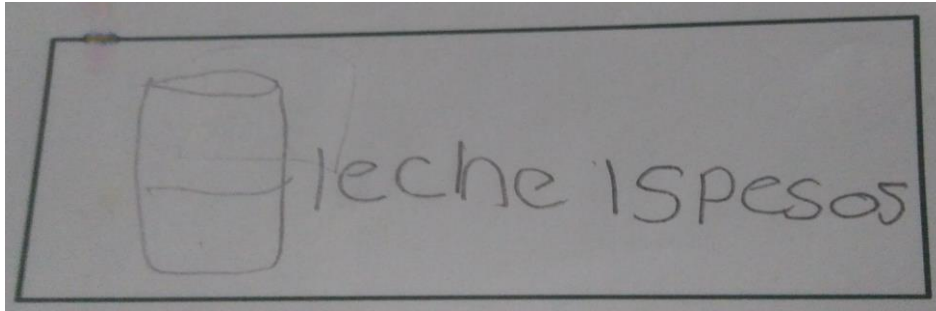
**Figura 42. Dictado de palabras directas, indirectas y trabadas**

**REACTIVO 4 Y 5.** Beatriz realizó la identificación correcta de palabras bisilábicas y trisilábicas (Figura 43), para identificarlas leía la palabra y posteriormente las dividía en sílabas, es necesario describir que en este reactivo la alumna no se apoyó de ningún elemento que le facilitara la identificación, por ejemplo, palmadas o división de las sílabas con el lápiz.



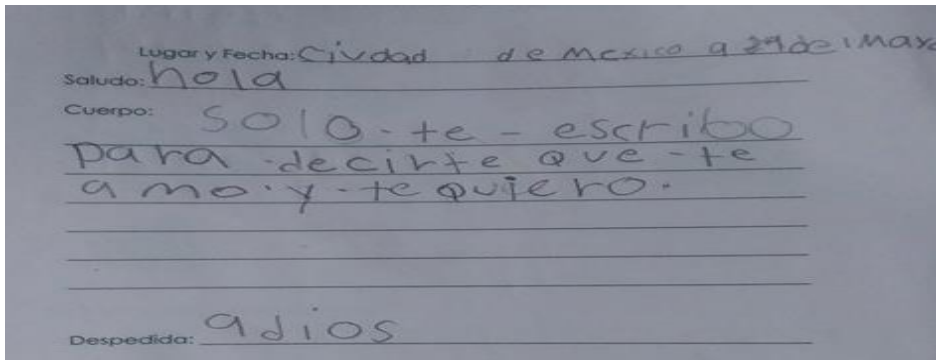
**Figura 43. Identificación de palabras bisilábicas y trisilábicas**

**REACTIVO 6.** La alumna comprendió las indicaciones y respondió al reactivo de forma exitosa, sin embargo, Beatriz de forma oral le mencionó a la practicante diversas características físicas del producto, por ejemplo, marca, colores que utilizan, eslogan, tamaños que existen del producto y como se tendría que pagar monetariamente el producto (Figura 44).



**Figura 44. Producto de la tiendita y su descripción**

**REACTIVO 7.** La alumna mostró un rechazo para escribir la carta, ya que indicaba que por cuestiones personales no le era agradable realizarlas, sin embargo, se le solicitó que hiciera su mayor esfuerzo; tal como puede observarse (Figura 45), la alumna colocó la información correcta en el lugar solicitado.



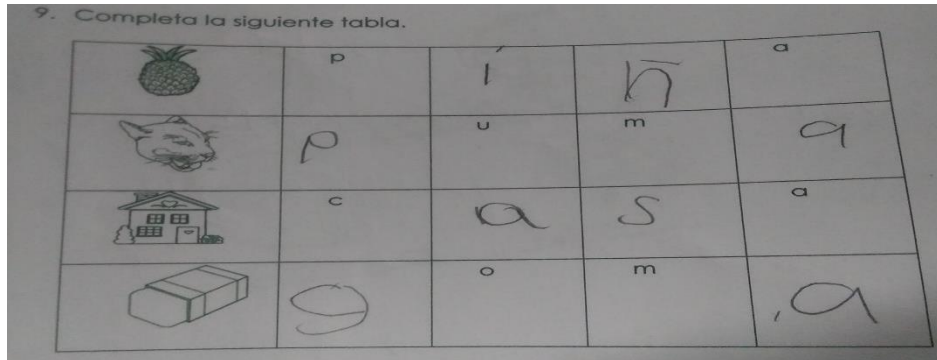
**Figura 45. Identificación de las partes de una carta**

**REACTIVO 8.** Beatriz en este reactivo presentó dificultad para comprender las instrucciones (esto se puede observar en la primera imagen), por lo que, al no entenderlas, se acercó a la autora y le solicitó apoyo; al comprender las instrucciones logró realizar el ejercicio de manera autónoma (Figura 46).



**Figura 46. Relación logográfica**

**REACTIVO 9.** En este reactivo la alumna refirió que eran ejercicios muy sencillos, también se pudo observar que no demandó de mucho tiempo para completar la tabla y lo hizo de forma correcta (Figura 47).



**Figura 47. Escritura de palabras bisilábicas**

A continuación, se describe la evaluación tipo 2 (anexo 3), la cual fue diseñada para los alumnos Axel y David; esta evaluación está conformada por siete reactivos (tomados de los ficheros de educación especial de primero y segundo grado), de los cuales, el reactivo 1, 2 y 3 corresponden a ejercicios de coordinación motriz, el reactivo 4. Reconocimiento de vocales en forma ascendente y descendente, y finalmente los reactivos 5, 6 y 7 corresponden a la relación logográfica (imagen-texto); para responder la evaluación no se tenía límite de tiempo y se aplicó de forma individual.

Es necesario mencionar que únicamente se presentarán los resultados de David, ya que, en las últimas sesiones del proyecto el alumno Axel ya no se pudo presentar por cuestiones de salud.

David tardó un tiempo aproximado de 2 hora con 57 minutos en contestar, fue guiado, es decir, que la autora estaba en todo momento con el alumno, de igual forma, se le leían las instrucciones de cada reactivo y el alumno lo realizaba de forma autónoma; a continuación, se describen los resultados obtenidos:

**REACTIVO 1, 2 Y 3.** El alumno mostraba delicadeza, cuidado e interés para realizar los ejercicios de la mejor forma posible (Figura 48, 49 y 50). Durante el desarrollo de cada uno de los ejercicios hacia pausas y observaba que no se saliera de las líneas que se le indicaban, en diversas ocasiones David se percató que no había respetado los límites lo cual le provocaba molestia y frustración.



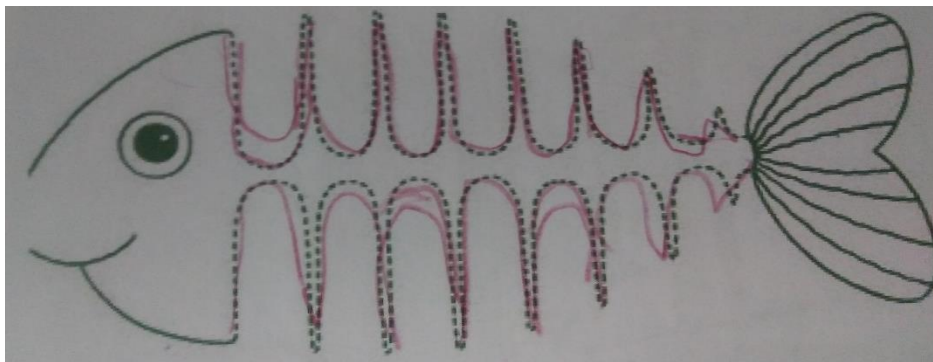


Figura 48. Coordinación motriz



Figura 49. Coordinación motriz



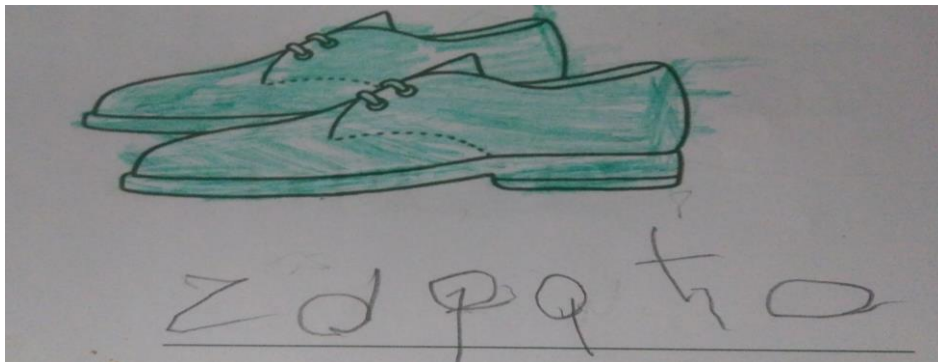
Figura 50. Coordinación motriz

**REACTIVO 4.** David logró realizar el reactivo de forma exitosa, para completar la tabla (Figura 51) el alumno tuvo que repetir las vocales en voz alta, esto le ayudaba a saber qué letra continuaba, al concluir cada reglón revisaba que estuvieran completas, que no se repitiera ninguna letra en forma horizontal y que en forma vertical fueran las mismas.

a	e	i	o	u
a	e	i	o	u
a	e	i	o	u
a	e	i	o	u
a	e	i	o	u

**Figura 51. Vocales**

**REACTIVO 5, 6 Y 7.** En estos reactivos el alumno mostró interés en realizarlos, ya que, primero tenía que colorear las imágenes, posteriormente se le cuestionada ¿Qué es? y ¿para qué sirve? a lo cual él respondía de forma correcta, por ejemplo, "zapato" *sirve para mí, no me lastimo mis pies y me gustan*. Finalmente, se le pedía que de forma autónoma escribiera la palabra que le correspondía a la imagen (Figura 52, 53 y 54) y como se puede observar el alumno lo hizo de forma exitosa.

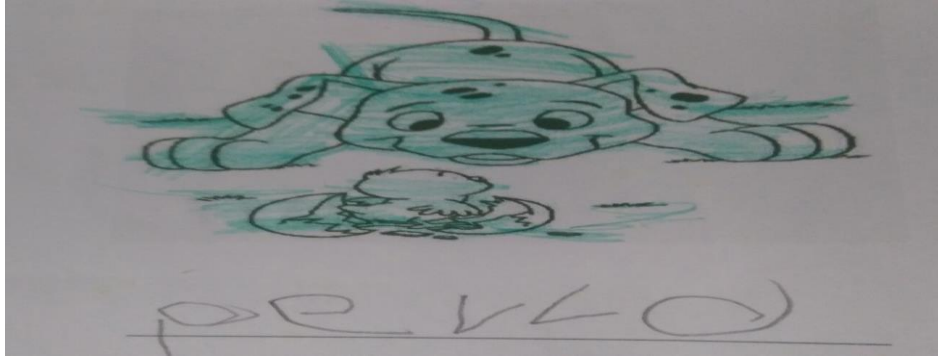


**Figura 52. Relación logográfica**



**Figura 53. Relación logográfica**





**Figura 54. Relación logográfica**

En la tabla siguiente se describen los resultados finales y el nivel de lectura y escritura que adquirieron cada uno de los alumnos que participaron en el programa de intervención psicopedagógica en la asignatura de español en el área de lectura y escritura.

NOMBRE	DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO	NIVEL ADQUIRIDO
<i>Axel</i>	Los periodos de atención del alumno tuvieron una duración máxima de 75 minutos, en este tiempo realizaba las actividades que se le indicaban; al inicio de cada actividad requería de apoyo y posteriormente él la hacía de forma autónoma. También se pudo observar que el alumno pudo imitar el sonido de las vocales “a, e, i, o y u”, sin embargo, no consolidó la relación logográfica (grafía- sonido).	<i>presilábico</i>
<i>David</i>	El alumno logró escribir la fecha (día y mes) y su nombre completo de manera autónoma; de igual forma consolidó la relación logográfica de vocales y consonantes, es decir, que identificaba la grafía con el nombre que le correspondía. Con base en el programa el alumno también logró escribir palabras directas de forma exitosa, sin embargo, estas palabras tenían que ser de objetos cotidianos para que él le encontrara sentido y lo motivaran en su desempeño.	<i>silábico inicial</i>
<i>Natalia</i>	Logró escribir su nombre completo sin dificultad, identificó todas las letras que conforman el alfabeto en mayúscula y minúscula; realiza de forma correcta la unión de vocal-consonante para conformar la sílaba y con base en esto logró realizar la escritura de palabras directas, indirectas, trabadas y mixtas; al escribir	<i>silábico-alfabético</i>

	estas palabras comenzó a ejecutar la lectura de forma silábica, sin embargo, aun presenta dificultades.	
<i>Beatriz</i>	Beatriz logró consolidar diversos conocimientos como: la identificación de vocales y consonantes (mayúscula y minúscula), formación de silabas y palabras (directas, indirectas, trabadas y mixtas), con base en esto, realizó la escritura de oraciones cortas (por ejemplo, la maestra me cuida), y posteriormente se trabajó comprensión lectora, con base en esto la alumna logró rescatar ideas principales, realizaba una relación logográfica correcta (imágenes- texto) y al finalizar el proyecto se pudo observar que su escritura y lectura ya eran de forma autónoma.	<i>alfabético</i>

### **CAPÍTULO 3. CONCLUSIONES**

Con base en los referentes teóricos y atendiendo las barreras para el aprendizaje y la participación de cuatro alumnos con una condición de discapacidad intelectual, se explican a continuación los alcances y limitaciones de la intervención psicopedagógica que se diseñó, aplicó y evaluó con la finalidad de favorecer la consolidación de conocimientos básicos en el proceso de lectura y escritura.

#### **ALCANCES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

Es necesario referir que el programa de intervención en el campo formativo de lenguaje y comunicación, en el área de lectura y escritura fue una base fundamental para que los cuatro alumnos con discapacidad intelectual iniciaran o consolidaran el proceso de lectura y escritura.

El programa de intervención tuvo diversos alcances, entre ellos se destaca que se pudo llevar a cabo en tiempo y forma, ya que, la docente frente a grupo siempre mostró disponibilidad y apoyo constante a la practicante, lo cual permitió que el proyecto se implementara los lunes, miércoles y viernes en un horario de 8:00 de la mañana a 12:30 de la tarde. Durante este tiempo dentro del aula el grupo se encontraba dividido en dos equipos de trabajo; el primero estaba compuesto por los cuatro participantes del programa y el segundo por el resto del grupo. Esto permitió que tanto la docente como la practicante trabajaran sin problema alguno las actividades planificadas.

El programa estuvo conformado por siete fases, cada una correspondía a un mes; al inicio se realizó un acercamiento con actividades de motricidad gruesa y fina; esto con el fin de motivar a los cuatro alumnos a iniciar el proceso. Con base en este acercamiento se pudo observar que los alumnos mostraban desinterés por continuar trabajando, por lo que se tuvo que trabajar docente-autora en la búsqueda de diversas estrategias (diseño de material) que permitieran motivar a los alumnos en este proceso. Después de la búsqueda de estrategias, se llegó a la conclusión de que las actividades deberían estar relacionadas con la logografía (imagen-texto) y el método silábico. Lo anterior con el fin de que fueran atractivas y sencillas de comprender para cada uno de los alumnos.

El programa de intervención fue benéfico para todos los alumnos, cada uno de ellos obtuvieron diferentes resultados. Esto se logró con base a las actividades modificadas y adecuadas de los ficheros de educación especial, los cuales se mencionan a continuación:

Axel, al finalizar el programa sus periodos de atención aumentaron, esto se logró a través del programa, ya que el propósito principal con él era motivarlo a que iniciara y tuviera el interés por la lectura y escritura. Todas las actividades referidas en el programa fueron adecuadas a sus características. También es necesario mencionar que con él era necesario dar instrucciones claras y precisas, ya que si no lograba comprender lo que tenía que realizar le causaba enojo y frustración, por ende, mostraba un rechazo para trabajar. Además, se pudo observar que el alumno pudo imitar el sonido de las vocales “a, e, i, o y u”, sin embargo, no logró la consolidación de la relación logográfica (grafía- sonido).

Con David, se pudo observar que tanto el alumno como los padres de familia mostraron interés en el desarrollo de cada una de las actividades que se implementaron en el programa. Con base a las actividades establecidas el alumno logró escribir su nombre completo (aun con omisión de letras) y la fecha con día y mes. Con él se diseñaron materiales específicos como los “cubos” que contenían las vocales y consonantes, los cuales permitieron que el alumno consolidara la relación logográfica de todas las letras que componían el alfabeto. Con base en estos conocimientos, el apoyo de los padres de familia, de la docente y de la autora se logró que el alumno escribiera palabras directas, sin embargo, aún presentaba diversas fallas en la escritura y su lectura, por ende, se refiere que el alumno logró llegar al nivel silábico.

Para Natalia todo el programa y las actividades que este incluían fueron benéficas, ya que, le permitió consolidar todas aquellas hipótesis que tenía sobre el proceso de lectura y escritura. Con base en la intervención la alumna logró adquirir el nivel silábico-alfabético, lo cual indica que reconoce las vocales, consonantes, escribe palabras directas, indirectas, trababas y mixtas; es necesario mencionar que las actividades que incluían imágenes o textos breves eran atractivas para ella. Al finalizar el programa la alumna logró leer y escribir oraciones cortas, sin embargo, aún presentaba omisión de algunas letras lo cual hacía que se le dificultara el proceso de lectura.

Por último, para Beatriz el programa de intervención fue benéfico ya que le permitió llegar a ser una alumna alfabética, la cual siempre mostro interés y disposición al realizar todas las actividades dentro y fuera del aula. Con ella se implementaron todas las actividades sin adecuación alguna; estas actividades siempre las realizaba en tiempo y forma, al finalizar el programa y ver que la alumna ya presentaba interés por lecturas más amplias y complejas se incitó a que leyera textos adecuados a su edad, los cuales al finalizarlos ella lograba hacer reseñas de lo que comprendía, esto a través de la logografía (imagen-texto).

Es necesario referir que estos alcances se lograron gracias al trabajo constante de los alumnos, la docente y la practicante, quienes siempre mostraron disposición para realizar las actividades dentro y fuera del aula. Por otro lado, al evaluar el programa docente-practicante se pudo observar que los cuatro alumnos tuvieron la capacidad para iniciar o consolidar el proceso de lectura y escritura, como se muestra a continuación:

NIVEL DE ESCRITURA Y LECTURA (Ferreiro, E. (1995).		
Nombre	Nivel inicial	Nivel final
Axel	<i>Presilábico</i>	<i>Presilábico</i>
David	<i>Presilábico</i>	<i>Silábico- inicial</i>
Natalia	<i>silábico</i>	<i>Silábico-alfabético</i>
Beatriz	<i>Silábico-alfabético</i>	<i>Alfabético</i>

### **LIMITACIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

A continuación, se explican las circunstancias que dificultaron la intervención psicopedagógica considerando a los actores involucrados en el proceso: los cuatro participantes seleccionados, sus familias, la institución educativa “CAM” y la autora de esta intervención.

Una de las principales limitaciones fue la ausencia de tres de los cuatro participantes (Axel, David y Natalia), sus inasistencias, aunque fueron pocas y eran aisladas, se provocaba que perdieran la secuencia de las actividades y en algunas ocasiones se reflejaba un retroceso importante de los conocimientos que ellos ya habían logrado consolidar.

Desde el inicio de la intervención, la comunicación con los padres de familia siempre fue limitada por la institución, ya que solo permitió tres reuniones con los padres o tutores de los alumnos. La primera fue para presentarles la dinámica de trabajo y la firma del consentimiento informado; la segunda reunión fue para solicitarles materiales específicos para el trabajo con los alumnos, es necesario señalar que únicamente se presentaron dos madres de familia (Axel y David) y, finalmente, la última reunión fue para presentarles los alcances que se obtuvieron a través de la intervención.

Una limitación importante es que el programa de intervención fue diseñado para implementarlo en el mes de febrero, sin embargo, con base en las características de los

alumnos seleccionados no se pudo desarrollar en un solo mes, por lo que se tuvieron que desglosar cada una de las actividades e implementarlas en los siguientes cuatro meses.

Otro factor limitante para la intervención fue el acceso a los diagnósticos de cada uno de los alumnos; ya que estos hubieran permitido conocer cada una de las habilidades con las que cuentan, su desarrollo en otros contextos (familiar, escolar y social) y, con base en estas habilidades, modificar o diseñar nuevas actividades que beneficiaran el proceso de lectura y escritura.

Finalmente, es necesario mencionar que la poca práctica en la atención y el desconocimiento que la practicante tenía sobre las características de las diversas discapacidades que presentan los alumnos que asisten a un Centro de Atención Múltiple, fue una limitante. Debido a lo anterior, la elaboradora de este trabajo tuvo que investigar y relacionarse no solo con el concepto de discapacidad intelectual sino también con los demás; con base en los conocimientos adquiridos por investigaciones, documentales, conferencias, entre otros, se pudo implementar el programa y brindar apoyo de forma general dentro del aula y la institución.

## **SUGERENCIAS**

A continuación, se hacen algunas sugerencias a las cuestiones anteriores, esperando que puedan resultar de utilidad para profesionales que decidan emprender una intervención desde este enfoque.

### **A LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE**

Estos centros deben de mostrar una mayor flexibilidad al personal de prácticas profesionales, en los siguientes aspectos:

En primer lugar, que el personal encargado de la evaluación inicial de cada uno de los alumnos (psicóloga o psicopedagoga), sea el o la encargada de proporcionar la información necesaria de cada uno de los alumnos. Esto con el fin de hacer consciente a los practicantes sobre las habilidades y capacidades que tienen cada uno de los alumnos que integran un aula y como se debe de actuar ante las situaciones e intervenciones que se desean diseñar para beneficio de dichos alumnos.

La siguiente sugerencia es con el fin de favorecer los procesos de inclusión de los niños, con lo anterior se promoverá que todos los alumnos que integran un grupo sean partícipes de todas las actividades que se desarrollan dentro del aula, institución y otros contextos

como museos, salidas a jardines o bibliotecas; esta inclusión beneficiará su desarrollo en habilidades y aptitudes dentro de su contexto escolar y social.

## **FAMILIA**

Es necesario que la familia siempre se encuentre en contacto con la institución, docente e hijos, ya que, sería oportuno que cada uno de los padres o tutores estén enterados sobre el desempeño y evolución de cada uno de los alumnos dentro del aula y la institución. Por lo que se sugiere que se hagan citas constantes con cada uno de los profesores que integran la institución (profesor frente a grupo, educación física y computación), esto con el fin de que ellos se involucren en las actividades que pudieran beneficiar el desempeño de sus hijos.

## **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

La institución tiene como propósito formar profesionales que brinden apoyo en el área educativa, sin embargo, con el pasar de los semestres dentro de la institución son pocos los docentes que incitan o llevan a los alumnos a contextos educativos reales; por lo que sería necesario diseñar e implementar materias que fueran teóricas-prácticas desde el inicio de la carrera; lo cual beneficiaría a todos los alumnos, así, al momento de la elección de escenario de prácticas profesiones estos antecedentes beneficiarían al alumno, ya que serían conscientes de su elección, cómo deberán actuar dentro de estas instituciones y también qué tipo de población se podrían encontrar.

## **REFLEXIÓN RESPECTO A LA INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO**

El principal objetivo de la universidad es formar profesionales con una actitud de servicio y trabajo dirigidos a la comunidad educativa, en ello se involucran a las autoridades de las instituciones educativas, padres de familia, maestros y alumnos. Con base en dicho propósito, esta institución deberá brindarles a sus alumnos todos los avances teóricos y los recursos metodológicos de la psicología y otras disciplinas afines, para comprender y atender problemas educativos asociados con los procesos de desarrollo, aprendizaje y socialización de los individuos a nivel del currículo formal, el salón de clase, el grupo escolar y la institución educativa.

Con base en mi experiencia y al implementar la intervención psicopedagógica con alumnos con discapacidad; se llega a la conclusión de que el psicólogo educativo juega un papel importante dentro de los contextos escolares, ya sea, en educación regular o especial. Esto

porque el psicólogo educativo es el principal agente encargado de detectar las diversas problemáticas que presentan los alumnos dentro del aula y la institución. En consecuencia, el psicólogo educativo será el encargado de brindar apoyo a todos aquellos agentes que se ven involucrados en la problemática, diseñará materiales que beneficien las habilidades de los alumnos, pero sobre todo y su objetivo principal será evitar la exclusión de todos aquellos alumnos que presenten limitaciones o rezago dentro del área educativa.



## REFERENCIAS

- 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.
- Bolaños, A., Bolívar, M. (2006). *Didáctica de la lectoescritura*. Costa Rica: EUNED.
- Brogna, P. (2006). Niveles Educativos e Integración de Alumnos con Discapacidad. *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 4(8), 53-59. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4e60ab2c-16f1-4d55-83e3-9a60a2ac40c4%40sessionmgr4010&vid=5&hid=4107>
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Artículos Arbitrarios*. 25, 363-370.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.
- Carpio, B. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Revista actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 2-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878016>
- 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>
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.
- Dirección General de Educación Especial (2010). *Los inicios o el viejo modelo asistencial para la atención de las personas "atípicas", "deficientes mentales", "sordomudos" y "ciegos"*. México: SEP
- Dirección General de Participación. (s/f), ¿Quiénes son los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual? En: Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M., Cruz, A., Cruz, P., García, F., Luna, M., Montero, F., Orellana, F. y Ortega, R. (Ed). *Manual de atención*

*al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual.* (pp. 8-22). Consejería de Educación.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI Editores.

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>.

Gaur, A. (1990). *Historia de la Escritura.* Madrid: Pirámide.

Gómez, K (2010). Con el computador aprendo y me divierto en el mágico mundo de la lectoescritura. Recuperado de <http://www.eduteka.org/proyectos.php/1/2452>.

Gómez-Palacios, M. (2002). *La educación especial.* México: Fondo de Cultura Económica.

Goodman, K. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En: E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* (pp. 13-28). México: Siglo veintiuno editores.

Joao, O, et al. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. (En línea), disponible. *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 7(9), 17-29. Recuperado de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>.

Mateos, G. (enero-junio, 2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 5-12.

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](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/1Convencion_Derechos.pdf).

Ramos, J. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (32), 210- 217.

Romero, R., Inciarte, N., González, O. y García-Gavidia, N. (2009). CPU-e, Revista de Investigación Educativa 9. *Integración educativa: visión de los docentes en cuatro*

*escuelas venezolanas.* (pp. 1-14). Xalapa, Veracruz, México: Instituciones de Investigaciones en Educación.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.* México, D. F.: SEP.

SEP (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.* México: SEP

SEP (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial.* México: SEP.

SEP (2012) *Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza. Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad.* México: SEP.

Streeten, P. (1986). *Lo primero es lo primero: Satisfacer las necesidades básicas en los países de desarrollo.* Madrid, Tecnos/Banco Mundial.

Touriñán, J. M. (2010) Intervención pedagógica. En J. A. Caride y F. Trillo (Coords.) *Diccionario gallego de pedagogía.* Vigo, Galaxia, 367-368.







UNESCO (2005): *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.* UNESCO.


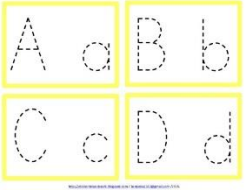
UNESCO (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* París. UNESCO.










Verdugo, M. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras.* Madrid: Siglo XXI de España Editor.

Zúñiga, V. (2011). *La Escuela Incluyente y Justa.* México: Fondo Editorial de Nuevo León. Universidad de Monterrey.

## ANEXO 1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA															
Sesión: 1		Temática: "Juego y aprendo con el alfabeto"													
Lugar: CAM	Fecha: 03/02/17	Hora de inicio: 8:30	Hora de fin: 12:30												
Responsable: Karina Reyes de León															
Objetivos: que el alumno identifique las vocales y consonantes que componen el alfabeto.															
Fases															
Inicio	Se iniciará explicando las siguientes temáticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué es el alfabeto</li> <li>• Qué es una letra mayúscula</li> <li>• Qué es una letra minúscula</li> </ul>														
Desarrollo	La responsable elaboro un memora que contenía 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.														
Cierre	<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p>Se proporcionó la siguiente tabla a cada alumno y se les pidió que la complementen.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo A</li> </ul> <p>Instrucciones: en la siguiente tabla se te presenta una imagen, ahora debes poner en cada columna la letra con la que inicia la palabra.</p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <thead> <tr> <th>Mayúscula</th> <th>Imagen</th> <th>Minúscula</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GRUPO B</li> </ul> <p>Instrucciones: en la siguiente tabla debes de realizar un dibujo de algún objeto que inicie con cada letra del alfabeto</p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <thead> <tr> <th>Mayúscula</th> <th>Imagen</th> <th>Minúscula</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td></td> <td style="text-align: center;">A</td> </tr> </tbody> </table>			Mayúscula	Imagen	Minúscula				Mayúscula	Imagen	Minúscula	A		A
Mayúscula	Imagen	Minúscula													
															
Mayúscula	Imagen	Minúscula													
A		A													
<p>Material complementario para trabajar en casa:</p> <p>Completa la siguiente tabla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completa la columna de imagen con recortes de revista y periódico.</li> <li>• Completa las columnas de minúscula o mayúscula, colocando la letra que falta</li> </ul> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <thead> <tr> <th>Mayúscula</th> <th>Imagen</th> <th>Minúscula</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">a</td> </tr> </tbody> </table>				Mayúscula	Imagen	Minúscula	A		a						
Mayúscula	Imagen	Minúscula													
A		a													








PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA							
Sesión: 2		Temática: "Aprendamos con la lotería"					
Lugar: CAM	Fecha: 08/02/17	Hora de inicio: 8:30	Hora de fin: 12:30				
Responsable: Karina Reyes de León							
Objetivos: Que el alumno identifique las vocales y consonantes que componen el alfabeto.							
Fases							
Inicio	<p>Conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué vimos la clase pasada?</li> </ul> <p><i>Actividad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Con las tareas de cada alumno, se les pidió de forma individual que mencionaran que imagen colocó en relación con cada letra del alfabeto y que expliquen las características de su imagen.</li> </ul> <p><i>Ejemplo:</i></p>  La abeja tiene alas, es de color amarillo con negro, tiene antenas.						
Desarrollo	<p>"Lotería logográfica" materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lotería</li> <li>Fichas para marcar las casillas</li> </ul> <p>Se desarrollará dos tipos de lotería</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo a: imagen-palabra.</li> <li>Grupo b: lotería palabra-imagen.</li> </ul>						
Cierre	<p>Instrucciones: copia las letras del alfabeto</p> <table border="1" data-bbox="532 1260 738 1312"> <tr> <td>A</td> <td>a</td> <td></td> </tr> </table>			A	a		
A	a						
<p>Material complementario para trabajar en casa:</p> <p>Instrucciones: sigue los puntos de cada vocal y consonante para completar las letras.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Instrucciones: Con cada letra del alfabeto, escribe en el espacio en blanco un nombre propio que empiece con esa letra</p> <table border="1" data-bbox="495 1753 1128 1858"> <thead> <tr> <th>ALFABETO</th> <th>NOMBRE PROPIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A a</td> <td>Alfredo</td> </tr> </tbody> </table>				ALFABETO	NOMBRE PROPIO	A a	Alfredo
ALFABETO	NOMBRE PROPIO						
A a	Alfredo						

PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA															
Sesión: 3		Temática: "Descubrimiento de las sílabas"													
Lugar: CAM	Fecha: 10/02/17	Hora de inicio: 8:30	Hora de fin: 12:30												
Responsable: Karina Reyes de León															
Objetivos: Que el alumno sea capaz de formular y reconocer sílabas (bisílabas y trisílabas)															
Fases															
Inicio	Conocimientos previos <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué vimos la clase pasada?</li> </ul> Juego de la lotería Logográfica, con la finalidad de reforzar las actividades pasadas.														
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Grupo b</i></li> </ul> Instrucciones: coloca la imagen que corresponde a la palabra <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <tr> <td>Abeja</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Zorro</td> <td></td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Grupo a</i></li> </ul> Instrucciones: escribe el nombre que le corresponde a cada imagen <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <tr> <td>Abeja</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>			Abeja		Zorro		Abeja							
Abeja															
Zorro															
Abeja															
															
Cierre	Instrucciones: como ya vimos en clase completa el siguiente cuadro: <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <tr> <th>Numero</th> <th>Alfabeto</th> <th>Copia</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>A-a</td> <td>A-a</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>B-b</td> <td></td> </tr> </table>			Numero	Alfabeto	Copia	1	A-a	A-a	2	B-b				
Numero	Alfabeto	Copia													
1	A-a	A-a													
2	B-b														
Material complementario para trabajar en casa: Instrucciones: en cada renglón escribe la letra del alfabeto en mayúscula o minúscula que corresponde. <table border="1" style="margin: 20px auto;"> <tr> <th>Numero</th> <th>Mayúscula</th> <th>Minúscula</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>A</td> <td>a</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td>b</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>C</td> <td></td> </tr> </table>				Numero	Mayúscula	Minúscula	1	A	a	2		b	3	C	
Numero	Mayúscula	Minúscula													
1	A	a													
2		b													
3	C														

PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA																					
Sesión: 4		Temática: "La carta, como un medio de comunicación"																			
Lugar: CAM	Fecha: 13/02/17	Hora de inicio: 8:30	Hora de fin: 12:30																		
Responsable: Karina Reyes de León																					
Objetivos: que los alumnos sean capaces de identificar los elementos básicos que componen una carta y la finalidad de esta (trasmitir un mensaje)																					
Fases																					
Inicio	<p>Conocimientos previos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es una carta?</li> <li>• ¿Qué contiene una carta?</li> <li>• ¿Qué elementos la conforman?</li> </ul> <p>La practicante dio la explicación de los puntos antes mencionados (se le entregara la información en una hoja).</p>																				
Desarrollo	<p>ELABORACIÓN DE UNA CARTA</p> <p>El grupo de 6 grado escribirá una carta para el grupo de 1" B" de secundaria (del mismo CAM), y viceversa.</p> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel bond</li> <li>• Hojas de colores</li> <li>• Pegamento y tijeras</li> <li>• Recortes relacionados con el 14 de febrero</li> <li>• Bocardines</li> <li>• Cartulina (para el sobre)</li> <li>• Plumones</li> </ul>																				
Cierre	<p>En una cartulina se presentará la siguiente información y de manera grupal, los alumnos evaluarán con un "sí o no" si su carta grupal contiene todos los elementos.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="3">CARTA</th> </tr> <tr> <th></th> <th>SÍ</th> <th>NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Encabezado</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Lugar y fecha</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dirección</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Saludo</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			CARTA				SÍ	NO	Encabezado			Lugar y fecha			Dirección			Saludo		
CARTA																					
	SÍ	NO																			
Encabezado																					
Lugar y fecha																					
Dirección																					
Saludo																					

		Cuerpo			
		Despedida			
		Firma			
		Posdata			
	SOBRE				
		SÍ	NO		
	Sello				
	Estampilla				
	Destinatario				
	Dirección				
	Remitente				
	Material complementario para trabajar en casa:				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con ayuda de tus papás realiza una carta con todos sus elementos, esta debe estar dirigida a tu profesora.</li> </ul>				



PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA																							
Sesión: 5		Temática: "Aprendamos sílabas a través del uso de rompecabezas"																					
Lugar: CAM	Fecha: 15 /02/17	Hora de inicio: 8:30	Hora de fin: 12:30																				
Responsable: Karina Reyes de León																							
Objetivos: Que los alumnos sean capaces de identificar el alfabeto (FONEMA-GRAFEMA).																							
Fases																							
Inicio	<p><i>Conocimientos previos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿qué son las sílabas?</li> </ul> <p><i>Explicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿qué son las sílabas?</li> <li>Bisílabas</li> <li>Trisílaba</li> </ul> <p>Se le entregó una hoja al alumno con la información correspondiente Se les proporciono ejemplos de todo el alfabeto con una tabla silábica.</p>																						
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se le proporcionara al alumno un rompecabezas con bisílabas (mesa, cama, baño, mamá, papá) y con trisílaba (camisa, conejo, ropero, celular, mesero).</li> </ul> <p>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).</p> <div style="text-align: center;">  </div>																						
Cierre	<p>Instrucciones: de acuerdo con las sílabas realiza el dibujo que les corresponde</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="3">BISÍLABA</th> <th colspan="3">TRISÍLABA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Me</td> <td>sa</td> <td></td> <td>ca</td> <td>mi</td> <td>sa</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ca</td> <td>ma</td> <td></td> <td>co</td> <td>ne</td> <td>jo</td> </tr> </tbody> </table>			BISÍLABA			TRISÍLABA				Me	sa		ca	mi	sa		Ca	ma		co	ne	jo
BISÍLABA			TRISÍLABA																				
	Me	sa		ca	mi	sa																	
	Ca	ma		co	ne	jo																	
<p>Material complementario para trabajar en casa:</p> <p>Con ayuda de tus papás escribe cinco palabras bisilábicas y cinco trisílabas</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="3">BISÍLABA</th> <th colspan="3">TRISÍLABA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Me</td> <td>sa</td> <td></td> <td>ca</td> <td>mi</td> <td>sa</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ca</td> <td>ma</td> <td></td> <td>co</td> <td>ne</td> <td>jo</td> </tr> </tbody> </table>				BISÍLABA			TRISÍLABA				Me	sa		ca	mi	sa		Ca	ma		co	ne	jo
BISÍLABA			TRISÍLABA																				
	Me	sa		ca	mi	sa																	
	Ca	ma		co	ne	jo																	

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

BISÍLABA		TRISÍLABA				
						

PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA																																													
Sesión: 6		Temática: "La ruleta silábica"																																											
Lugar: CAM	Fecha: 17 /02/17	Hora de inicio: 8:30	Hora de fin: 12:30																																										
Responsable: Karina Reyes de León																																													
Objetivos: que el alumno sea capaz de identificar las sílabas que componen una palabra (bisilábica o trisilábica).																																													
Fases																																													
Inicio	<p><i>Conocimientos previos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es una sílaba?</li> <li>• ¿Qué es una bisílaba?</li> <li>• ¿Qué es una trisílaba?</li> </ul> <p>Actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grupo b</i></li> </ul> <p>Instrucciones: con tu lápiz repasa las sílabas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sílaba</th> <th colspan="2">Bisílaba</th> <th colspan="3">Trisílaba</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ma</td> <td>Ca</td> <td>ma</td> <td>ca</td> <td>mi</td> <td>sa</td> </tr> <tr> <td>Sa</td> <td>Pa</td> <td>pá</td> <td>me</td> <td>se</td> <td>ro</td> </tr> <tr> <td>Le</td> <td>Ma</td> <td>má</td> <td>ro</td> <td>pe</td> <td>ro</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grupo a</i></li> </ul> <p>Instrucciones: escribe tres ejemplos de sílaba, bisílaba y trisílaba</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sílaba</th> <th colspan="2">Bisílaba</th> <th colspan="3">Trisílaba</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Sílaba	Bisílaba		Trisílaba			Ma	Ca	ma	ca	mi	sa	Sa	Pa	pá	me	se	ro	Le	Ma	má	ro	pe	ro	Sílaba	Bisílaba		Trisílaba														
	Sílaba	Bisílaba		Trisílaba																																									
Ma	Ca	ma	ca	mi	sa																																								
Sa	Pa	pá	me	se	ro																																								
Le	Ma	má	ro	pe	ro																																								
Sílaba	Bisílaba		Trisílaba																																										
Desarrollo	<p><i>Juego de la ruleta</i></p> <p>Con diez palabras se jugará a la ruleta.</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se colocará la ruleta en el pizarrón con la finalidad de que todos los alumnos la puedan observar.</li> <li>• Se colocará una palabra en el pizarrón de las antes mencionadas.</li> <li>• Se colocará en la ruleta las sílabas que la conforman, estas estarán acompañadas de sílabas distractoras.</li> </ul> <p>Se girará la ruleta hasta que salgan todas las sílabas que conforman la oración</p>																																												
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	

Material complementario para trabajar en casa:

Con ayuda de tu tabla silábica forma cinco bisílabas y trisílabas



Bisílabas	Trisílabas
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA																											
Sesión: 7		Temática: "Ensalada de frutas y verduras"																									
Lugar: CAM	Fecha: 20/02/17	Hora de inicio: 8:30	Hora de fin: 12:30																								
Responsable: Karina Reyes de León																											
Objetivos: que el alumno sea capaz de identificar la vocal y consonante que conforma una palabra.																											
Fases																											
Inicio	<i>Conocimientos previos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es una palabra?</li> <li>• ¿Cómo se forma una palabra?</li> <li>• ¿Qué son las frutas y verduras?</li> </ul>																										
Desarrollo	<i>Ensalada de frutas y verduras</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se colocará en una tómbola 10 imágenes de frutas y 10 de verduras (en una hoja completa).</li> <li>• Se le pedirá al alumno que pegue la imagen en el pizarrón.</li> <li>• De forma grupal se escribirá en el pizarrón el nombre de cada fruta o verdura.</li> <li>• Todos los alumnos deberán anotar las palabras de frutas o verduras en su cuaderno.</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Frutas</th> <th colspan="2">Verduras</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fresa</td> <td>Lima</td> <td>Zanahoria</td> <td>Jitomate</td> </tr> <tr> <td>Mango</td> <td>Papaya</td> <td>Cebolla</td> <td>Tomate</td> </tr> <tr> <td>Uva</td> <td>Sandía</td> <td>Ajo</td> <td>Chile</td> </tr> <tr> <td>Pera</td> <td>Melón</td> <td>Pimiento</td> <td>Perejil</td> </tr> <tr> <td>Caña</td> <td>Plátano</td> <td>Calabaza</td> <td>Col</td> </tr> </tbody> </table>			Frutas		Verduras		Fresa	Lima	Zanahoria	Jitomate	Mango	Papaya	Cebolla	Tomate	Uva	Sandía	Ajo	Chile	Pera	Melón	Pimiento	Perejil	Caña	Plátano	Calabaza	Col
Frutas		Verduras																									
Fresa	Lima	Zanahoria	Jitomate																								
Mango	Papaya	Cebolla	Tomate																								
Uva	Sandía	Ajo	Chile																								
Pera	Melón	Pimiento	Perejil																								
Caña	Plátano	Calabaza	Col																								
Cierre	"Sopa de letras" Instrucciones: encierra o colorea las frutas y verduras antes vistas.																										
Material complementario para trabajar en casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grupo b</i></li> </ul> Instrucciones: dibuja la fruta o verdura que corresponde a la palabra.																											
<b>FRUTAS</b>		<b>VERDURAS</b>																									
Fresa	Lima	Zanahoria	Jitomate																								
Mango	Papaya	Cebolla	Tomate																								
Uva	Sandía	Ajo	Chile																								

Pera	Melón	Pimiento	Perejil
Caña	Plátano	Calabaza	Col

- *Grupo a*

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

IMAGEN	PALABRA
	
	

PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA			
Sesión: 8		Temática: “La tiendita”	
Lugar: CAM	Fecha: 22 /02/17	Hora de inicio: 8:30	Hora de fin: 12:30
Responsable: Karina Reyes de León			
Objetivos: que el alumno sea capaz de identificar las letras del alfabeto y las sílabas que conforman una palabra en productos de su vida cotidiana.			
Fases			
Inicio	<p><i>Conocimientos previos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es una tienda?</li> <li>• ¿Qué encontramos en una tienda?</li> </ul>		
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se colocaron todos los productos en una mesa, estos tendrán un precio aproximado al de una tienda.</li> <li>• Se les proporciono 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.</li> <li>• El alumno con su dinero disponible tendrá derecho a comprar dos productos, y tendrá que pagarlos con la señora de la tienda.</li> </ul> <p><i>Nota: se le pidió al docente que sea la encargada de la tienda.</i></p> <p><i>Nota 2: el practicante auxiliara a los alumnos para realizar sus compras.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando cada alumno tenga sus productos, este tendrá que dibujarlos en su cuaderno y ponerle su precio y nombre correspondiente.</li> <li>• Finalmente, se le pedirá que pase a exponer que producto tiene, para que se ocupa y cuál es su precio aproximando.</li> </ul>		
Cierre	De acuerdo con lo explicado por cada compañero, el alumno dibujara, colocara el precio y nombre de su nuevo producto.		

## ANEXO 2. EVALUACIÓN TIPO 1

### EVALUACIÓN DE ESPAÑOL

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

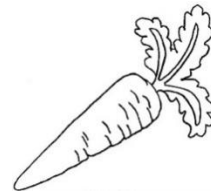
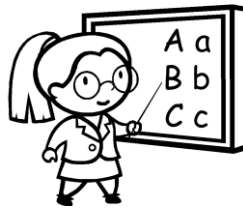
Grado: \_\_\_\_\_

1. Completa el alfabeto en mayúscula y en minúscula de las siguientes tablas

A		C	D			G	H	
J	K		M	N	Ñ			Q
R	S	T						Z

a		c	d			g	h	
j	k		m	n	ñ			q
r	s	t						z

2. Escribe el nombre de cada imagen







7. Completa la siguiente carta, como si fueras a dársela a un amigo

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Saludo: \_\_\_\_\_

Cuerpo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

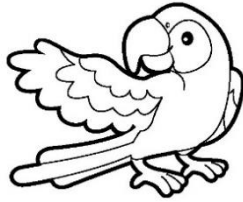
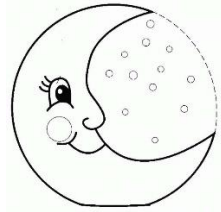
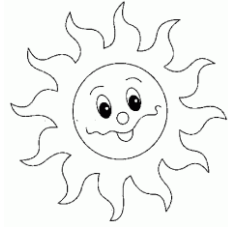
\_\_\_\_\_

Despedida: \_\_\_\_\_




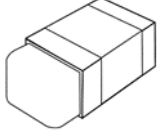
Firma: \_\_\_\_\_

P.D: \_\_\_\_\_

8. Colorea las imágenes del color indicado para cada consonante: M (rojo), L (azul), S (amarillo) y P (verde).



9. Completa la siguiente tabla.

	p			a
		u	m	
	c			a
		o	m	

ANEXO 3. EVALUACIÓN TIPO 2

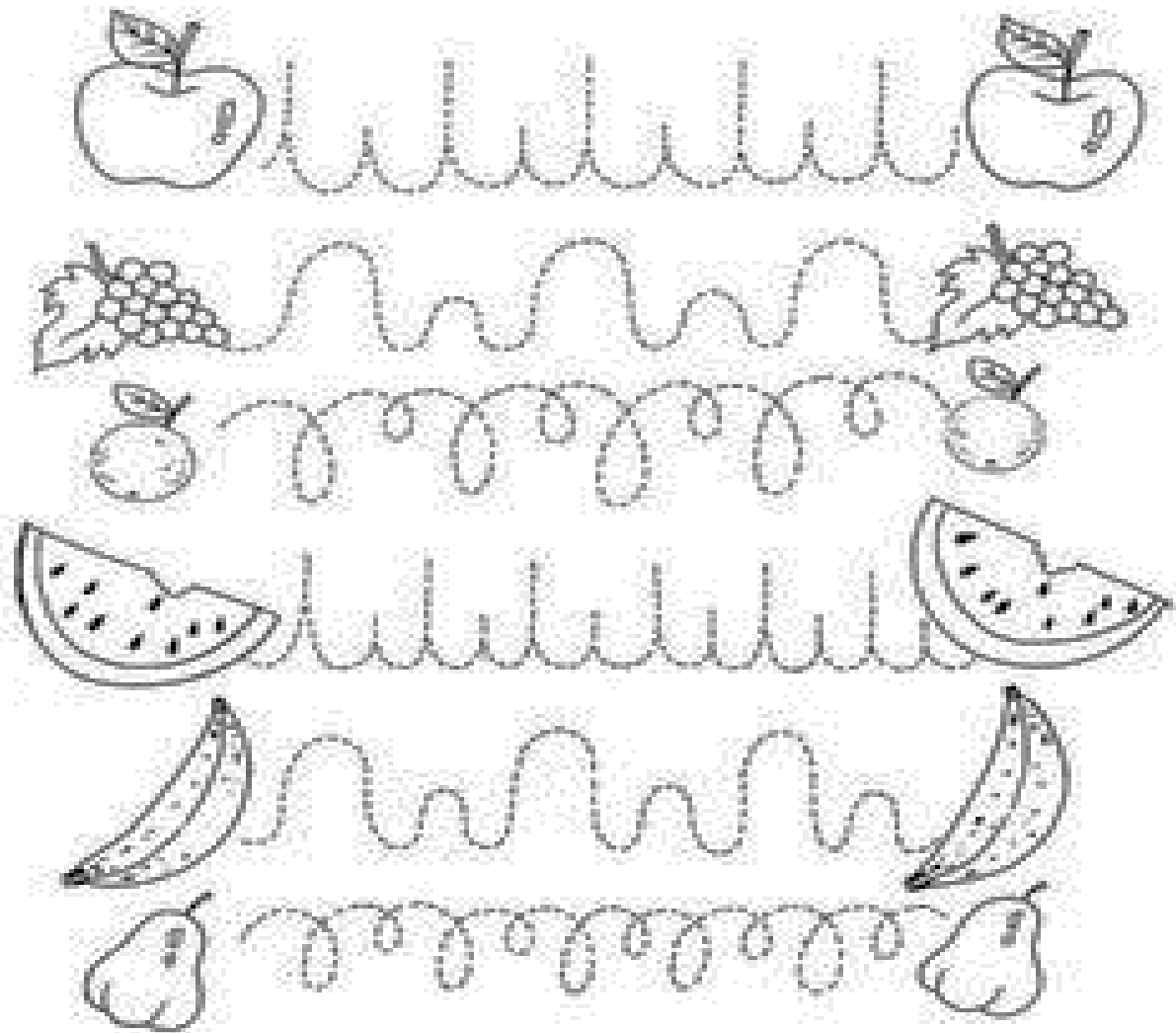
EVALUACIÓN DE ESPAÑOL

Nombre: \_\_\_\_\_

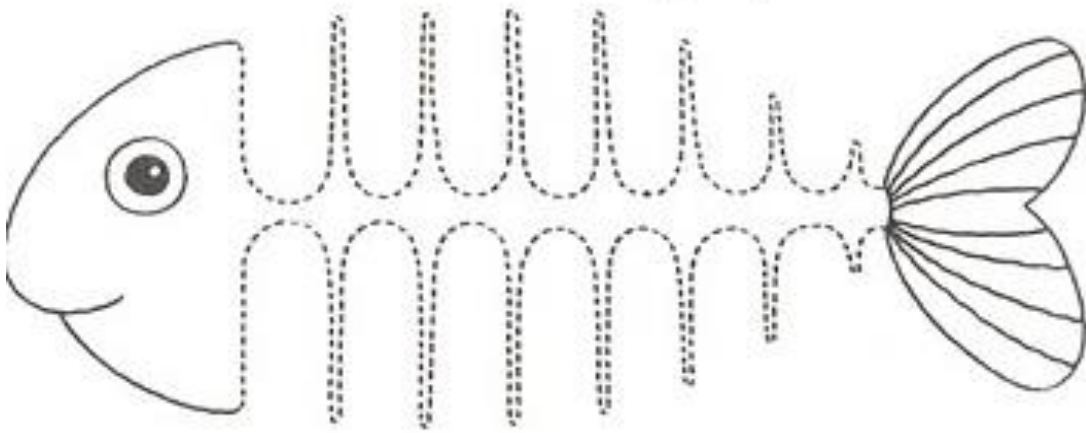
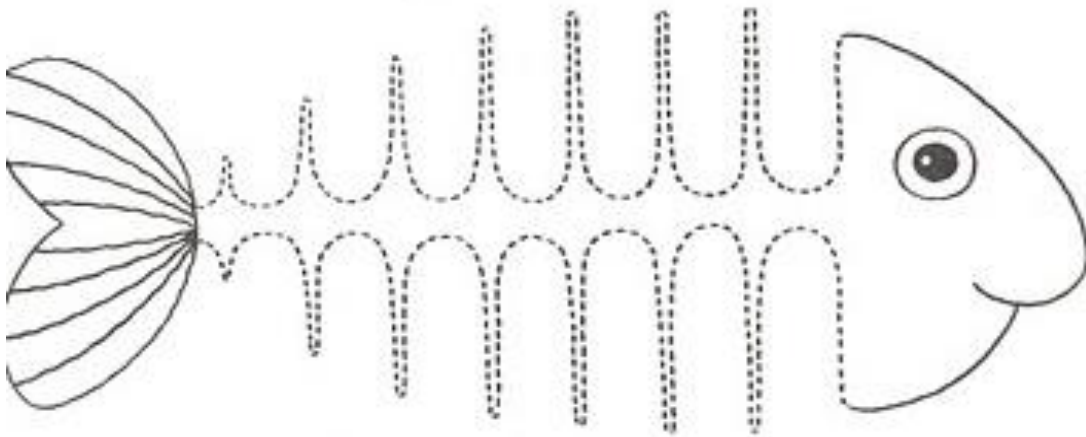
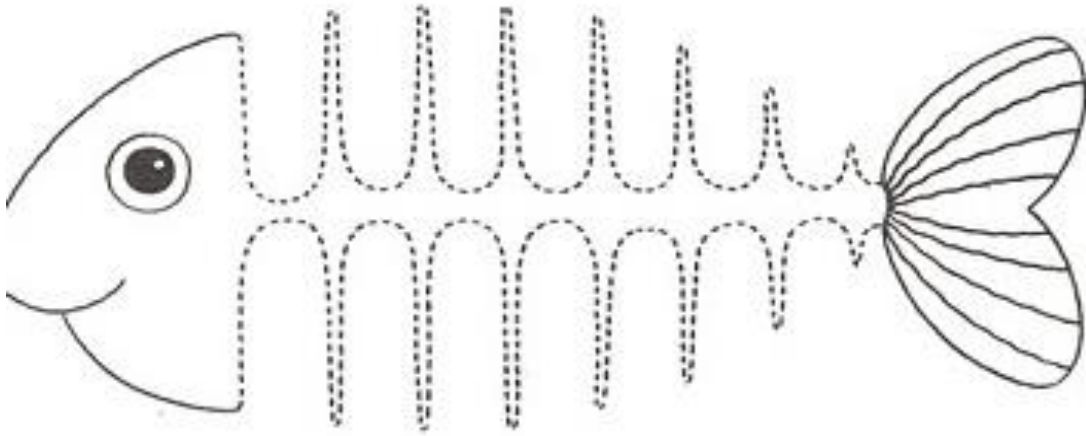
Fecha: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

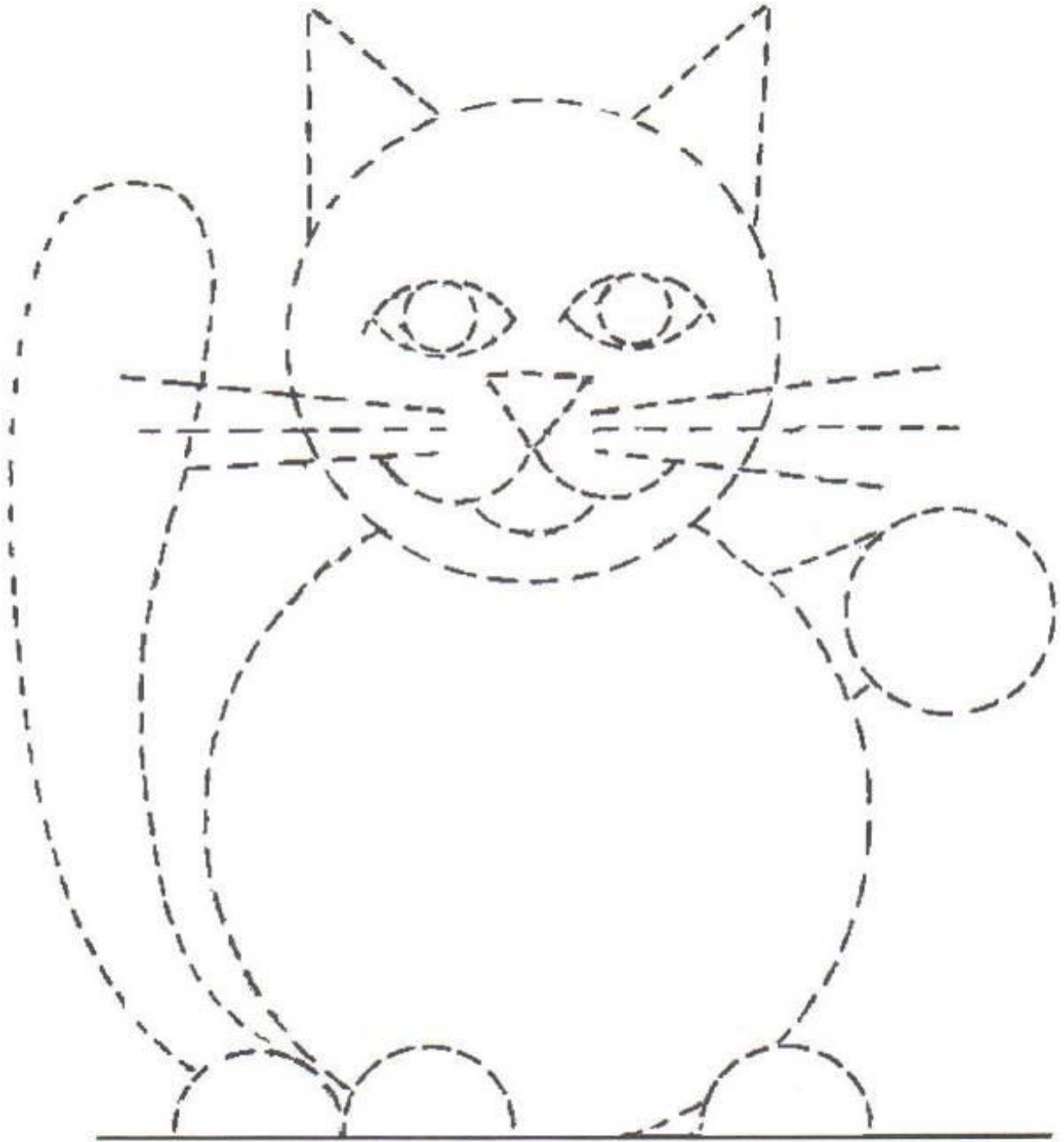
1. Completa el siguiente ejercicio.



2. Completa el siguiente ejercicio.



3. Completa el siguiente ejercicio.



4. Completa la siguiente tabla.

<b>a</b>				
	<b>e</b>			
		<b>i</b>		
			<b>o</b>	
				<b>u</b>

5. Colorea y ponle el nombre a cada imagen



---

6.



7.